د. منصوري عبد الحق

سلسلة إصدارات مخبر التربية والتنمية

صفات المعلم الإنتاجية

دار الغرب للنشر و التوزيع

تأليف : منصوري عبد الحق

صفات المعلم الإنتاجية

دار الغرب للنشر والتوزيع

لسم الله الرحمن الرحيم

الحمد لله رب العالمين

" **قل هل يستوي الذين يعلمون والذين لا يعلمون** " آية كريمة

تقديـــــــم

لا يخفى على أحد ما للمعلم من مكانة في صناعة المجتمع و تشكيل مصيره ومستقبله. فلطالما بجّله الشعراء و قدّره العلماء و أثناه المصلحون. و لما كان دوره بهذه القيمة وبهذا الثقل، فمن البديهي إذن أن يعطى له القدر الكافي من الاهتمام. ولا يصح فهم ذلك من زاوية الحقوق الاجتماعية و إن كانت شرطا أساسيا، و إنما أعمق وأبعد من ذلك.

إن المدرّس بصفته يشتغل في حقل التربية و التعليم له من الواجبات ما تفرض عليه نوعا راقيا من الشخصية المتزنة طبعا و مزاجا و أخلاقا، الأمر الذي يتطلب مراجعة في طرق اختيار المدرسين ثم تكوينهم تكوينا كافيا و سليما، و أكثر من ذلك متابعة لمسارهم المهني بالشكل الذي يجعلهم أكثر عطاءا و فعالية.

إن فشل أو نجاح الأهداف التعليمية يتوقف إلى حد بعيد على كفاءة المدرس وقدرته على التواصل و فهم المتعلم.

إن المشكل الحقيقي هو أن نتائج فشل المعلم تبرز ظاهريا في الفشل الدراسي للمتعلمين، و لكن ما يتركه و ما يزرعه في شخصية المتعلم و سلوكه قد يتعدى ذلك ليشمل تصرفات وانحرافات تبتعد كل البعد عن الحس الاجتماعي والشعور بالمواطنة.

إن تقدير هذه المسؤولية في شخصية المعلم تجعلنا نتساءل عن صفاته و ما ينبغي أن يتميز به من سلوك على المستوى المعرفي و الشخصي.

و يأتي هذا الكتاب ليطرح آراء طموحة حول مواصفات المدرس الناجح فهو وقفة تحليلية لما يستوجب من المعلم أداءه من فعل تربوي و علمي و سلوكي.

أ. د. مزيان محمـــــــــد

مدير مخبر التربية و التنمية

محتويات الكتاب

الصفحة

مقدمة

بالرغم من أن نظرة المجتمع إلى المعلم تغيرت بصورة جذرية و لم يعد يتمتع بالمكانة الاجتماعية المرموقة التي كان بلوغها أمنية كل إنسان، إلا انه مع ذلك ظل على مستوى من يتعامل معهم بصفة مباشرة، يحتكر دورا مركزيا يجعل منه مصدر تأثير قوي. فهو لازال يمثل الركن الأساسي في عملية التدريس و الأمين الأول على تنفيذها و تحقيق أهدافها في غالبية المؤسسات التربوية العمومية والخاصة من العالمين المتقدم و المتخلف على حد سواء. و يصدق عليه ذلك بالخصوص و هو يتعامل بالطرائق التربوية الجماعية التي تعتمد على مبدأ تقديم الغذاء العلمي المركز لتنمية العقول، وهي تقوم على أساس الشرح الإلقاء من جانب المدرس و الإصغاء و الانتباه من جانب التلميذ.

وإذا كنا لا نستطيع نفي أن يكون لنشاط المعلم داخل الفصل تأثير على تلامذته فإنه يبقى من الصعب تقدير أو حتى تحديد الناحية أو النواحي من نشاط هذا المعلم و سلوكه الأكثر تأثيرا على المتعلمين. و قد يعود السبب أساسا إلى تداخل و تفاعل أبعاد شخصية المعلم. فهو في آن واحد المعلم الماهر في طرق تدريسه و الواضح في عروضه و مقولاته، و العالم الملم بمادته الواسع في معرفته و ثقافة مجتمعه، و المربي الصادق المخلص الذي يتفانى في القيام بواجباته، و كذلك الإنسان صاحب المشاعر والأحاسيس الذي يعتريه ما يعتري كل إنسان من ضعف و عجز وقصور. هذه العناصر تكاد تكون حاضرة في كل موقف من مواقف المدرس لأنها أصبحت متأصلة فيه وأجزاء من شخصيته.

أما آراء الباحثين حول هذه المسألة المعقدة، وجدناها في أغلب الأحيان بنيت على أسس ذاتية تعوزها المؤيدات الموضوعية و الأدلة المقنعة. و لم تبق للأسف الشديد متداولة في دائرة البحث الضيقة، و إنما تسربت إلى مجالات التربية و نزلت مجسدة في صورة قناعات يحملها رجال الميدان، يوجهون على ضوءها نشاطهم التربوي ويبنون على أساسها خططهم و استراتيجيتهم. و تتجلى آثار ذلك كله في واقع الناشئة الذي بات يعرض أشكالا و ألوانا و أحوالا متباينة متباعدة تساهم في زيادة تفكك المجتمع وتشرذمه وانقسامه، أكثر مما تساعد على تماسكه و تلاحم أجزائه. و لا شك أن تعميق الدراسة و البحث في هذه الناحية له مبرراته الموضوعية، ذلك أنه إذا تمكن المربون من معرفة مظاهر التأثير القوية في شخصية المعلم، يصبح بإمكانهم كذلك:

1- تحديد سياسة إيجابية وشاملة حول انتقاء وتكوين وإعداد المعلمين.
2- إبعاد ما أمكن العناصر التي لا تتوفر على الاستعدادات الأولية و المؤهلات الذاتية العميقة التي تتطلبها وظيفة التدريس.
3- تحقيق نجاح أكبر في المؤسسات التربوية مع رفع مردودها التربوي.
4- دفع عجلة الحياة الاجتماعية إلى الأمام في كل مظاهرها بواسطة الإسهام الإيجابي للعناصر المبدعة التي تنتجها المدرسة.
5- حل عدد من المشاكل التي عرفتها هذه المؤسسات، كالفشل المدرسي والتغيب الإرادي، بالإضافة إلى الحد من شدة الصراعات القائمة بين المربين أنفسهم والمربين و التلاميذ و بين المدرسة و الأسرة و بين المدرسة و المجتمع.
6- التحكم العقلاني في مجرى الأنشطة التربوية مع إمكانية توجيهها الوجهة الصحيحة ذات المردود المضمون، وكذا الاقتصاد في الجهد و الكلفة و الوقت.

7- تحديد بصورة دقيقة الأبعاد الثقافية الحاضرة في العملية التربوية. و هو ما يسمح لبلدان العالم العربية و الإسلامي توجيه عملية هضم المستفاد من تجربة العالم المتطور دون المساس بخصائصها الثابتة. هذه الدراسة تطرح من جديد موضوع تأثير سلوك المعلم على التلميذ و طبيعة الآليات التي تتحكم فيه. وهي في جملتها محاولة للتعرف على صفات المعلم الإنتاجية و مدى ما يحصل عليها من تركيز في الواقع التربوي المعيش و قد اعتمد فيها الباحث على نتائج سلسلة من التحقيقات الميدانية و الدراسات العلمية الموضوعية التي استمرت أكثر من عشر سنوات والتي أجراها في ظل الاحتكاك المباشر بالمؤسسات التربوية و خاصة بما يجري يداخل الحجرة الدراسية. و استطاع من خلالها الوقوف على آراء عشرات المئات من تلاميذ المدارس في مختلف المستويات و الأعمار و التعرف على وجهات النظر والمواقف التقويمية للمئات من طلبة الجامعات و المعاهد العليا من مختلف الفروع و التخصصات.

من الناحية التنظيمية الشكلية، يمكن أن نقسمها إلى دراستين، تهدف الأولى إلى التعرف و الوقوف على وجهات نظر التلاميذ المتعلقة بما يتوقعونه بصورة عامة من المعلم، و من ثم تحديد الصفات المرغوب فيها في المعلم و الصفات الأقل أهمية. أما الدراسة الثانية، فهي عبارة عن محاولة لاختبار أثر وجود الصفات المرغوب فيها على المردود التربوي ولكن من منظور عام، مع تسجيل إن أمكن التنوع والاختلاف الموجود بين شرائح المتعلمين خاصة. و قام الباحث بعد الانتهاء من عرض نتائج الدراستين ومناقشتها، واعتمادا على ما توصّل إليه، بصياغة برنامج تصوري لعملية تكوين المعلمين الذي يتجاوب في نظره مع متطلبات عملية التعلم.

الفصل الأول:

توقعات التلميذ
من المعلم
في المجتمعات الغربية

يتوقع طالب العلم من مدرسه أن يلقنه المعارف و الخبرات. و يمثل ذلك قاسما مشتركا بين جميع المتعلمين على اختلاف أصنافهم ومستوياتهم. فالتلميذ ينتظرمن أستاذ مادة الرياضيات، مثلا، أن يعرفه بمبادئ و نظيرات علم الرياضيات، و يعوّده على حل مختلف المعضلات الرياضية . كما ينتظر من أستاذ مادة الجغرافيا أن يُعرّفه بموضوعات هذا العلم كأن يعلمه أوصاف الأرض و يجعله على دراية بأنواع المنتجات والمحاصيل الزراعية و بأحوال الكرة الأرضية جوا و برا و بحرا، و بموقع الأرض بين الأجرام السماوية، و بعلم الأجناس و اللغات و حدود الممالك و علم السكان... الخ. فإذا كان التلميذ عادة يقدر عروض المعلم الواضحة و طروحه السليمة و المناسبة للمشاكل موضع تركيز الدراسة و تقديمه للتوجيهات المساعدة على إيجاد حلول لها، فإنه لا يقدر بالمثل صفات المعلم الشخصية الأخرى، مثل الرفق و اللطف في المعاملة أو المشاركة الوجدانية وإبداء الصبر، إلا حين يكون لها دخل مباشر أو تأثير إيجابي في عملية قيام المعلم بوظيفته الأساسية و التي هي تدريس مادة تخصصه. أما الاعتبار السائد الذي يشترط لنجاح المعلم في مهمته أن يقيم علاقات صداقة بينه و بين تلاميذه، و أن يكون

بالنسبة إليهم بمثابة الأب أو الأم في طريقة معاملته لهم فهو ليس اعتبارا بديهيا في أوساط الباحثين أو على الأقل لا ينسحب على كل فئات المتعلمين. هذا ما أكدته نتائج البحوث و التحقيقات التي قام بها عشرات من الدارسين خلال نصف قرن من الزمن، خاصة في المجتمعات الغربية. ففي نهاية القرن التاسع عشر سجل ***كراتز***، كنتيجة لتحقيق أجراه، أن أطفال المدارس يهمهم بالدرجة الأولى أن يساعدهم المعلم في استيعاب و هضم المادة العلمية التي يشرف على تدريسها (Kratz,1896). و في الثلاثينيات قام ***هوليس*** بدراسة عينة تزيد عن8000 طفلا من مختلف الأعمار والمستويات يتعلمون في مدارس مختلطة و غير مختلطة. حصل معه أن أبرز صفة في المعلم أولاها الأطفال اهتمامهم الأكبر تمثلت في قدرته على تبديد الغموض و توضيح ما أشكل من قضايا و مسائل، و تذليل الصعوبات في تؤدة وهدوء و صبر. و ذكروا بعد هذه الصفة في ترتيب حسب الأهمية التي يولونها لما يقوله المعلم و يفعله:

1- تعاطفه و مشاركته الوجدانية.

2- عدالته و قانونيته.

3- دعابته و فكاهته.

4- استعداده لتقبل أسئلة الأطفال و الإصغاء إليها.

5- توفره على اهتمامات متنوعة و واسعة المجال.

6- صرامته في التأديب (Hollis,1935).

نفس النتيجة توصل إليها ***مايكل*** في الدراسة التي أجراها على عينة من المراهقين بالولايات المتحدة الأمريكية، حاول من خلالها معرفة طبيعة توقعاتهم المتعلقة بمدرّسيهم. وجد أن الغالبية منهم تلتفت إلى الطريقة التربوية التي يتبناها المعلم في عرض دروسه. فمن خلالها يقوّمون جهوده و على ضوئها يسجلون موقفهم الحكمي

منه. وجاءت أقل اهتماماتهم تتعلق بصفات المعلم الشخصية وبأسلوبه أو طريقته التي يفرض بها النظام أو يحافظ عليه في القسم (Michael et al,1951).

هذه النتائج تقترب في مضمونها من تلك التي انتهى إليها ***آلان*** في دراسته لعينة من طلاب في مجموعة من الثانويات الحديثة بإنجلترا، حيث وجد أن الذكور و الإناث قدروا كفاءة المعلم من حيث هو معلم. و كان يؤثر فيهم حين يرونه متمكنا من الناحية التربوية البيداغوجية، و إن كانوا، مع ذلك، يحبذون أن تكون دروسه مشوقة، وتتخللها لحظات للفكاهة المسلية بالإضافة إلى ما يمكن أن يبديه من صداقة لهم تشدهم إليه و تعزز تقربهم منه. لكن، كما أسلفت جاءت هذه الصفات ثانوية بالنسبة لكفاءة المدرس التربوية (Allen,1959). أما الدراسات و البحوث التي عالجت موضوع التوقعات في أوساط طلبة الجامعات و المعاهد العليا، فكانت من حيث العدد قليلة نسبيا، و لكنها بدورها أكدت النتائج السابقة. ففي إحدى هذه الدراسات التي أجريت مع طلبة يقومون بتحضير شهادة ليسانس في اللغة الإنجليزية، ظهر أن الغالبية منهم توقعوا من المدرسين تقديم محاضرات واضحة، تعرض فيها الأفكار متسلسلة، و بطريقة منطقية وموضوعية. و طُلب منهم في هذه الدراسة ترتيب أربعين جملة تضمنت أوصافا عديدة حول شخص المعلم ونشاطه التربوي. فجاء الاختيار الأكثر شيوعا مقترنا بالجملة التالية "يقوم المعلم بمساعدة الطالب على فهم المبادئ الأساسية المتضمنة في الموضوع" بجعل هذا الأخير مستساغا و ذلك بصياغته صياغة شفافة و معقولة. أما اتجاهات الأستاذ الإيجابية نحو الطلبة فإنهم وضعوها في الرتبة 32 كما وضعوا صداقته في الرتبة34، في حين جاءت "محبته لمهنته وتعلقه بها" في الرتبة36 (Cooper and Foy,1967).

هناك دراسات أخرى بحثت في توقعات التلاميذ بطرق غير مباشرة و أسفرت عن نتائج لا تتعارض مع ما ذكرناه إلى حد الآن. فقد سئل طلبة المدارس العليا في إحدى التحقيقات: أي الأقسام يفضلون؟ كما طلب منهم، بالإضافة إلي ذلك، تقديم وصف موجز لما كان يدور من نشاط في هذه الأقسام المفضلة مع توضيح ما استفادوه فيها أو ما وجدوه مشوقا أو على الأقل مرضيا. فجاءت أعلى تقديراتهم تؤشر نحو نشاط المدرس في عملية التدريس ذاتها، زيادة على النشاط الذي يتطلبه الدرس و مدى تمكُّن المدرس تربويا. ولم يولوا إلا اهتماما ضئيلا لصفاته الشخصية و الاجتماعية، و تمثل ذلك الاهتمام في نسبة لا تزيد عن 9% فقط من مجموع استجاباتهم، بالمقارنة مع27% منها و التي دارت حول المادة و مضمونها (Gump,1964).

من التفسيرات التي قدمها الباحثون لتبرير هذا التوجه أن مؤسسة الأسرة في المجتمعات الغربية هي التي تضطلع بمسئولية إشباع و إرواء الحاجات العاطفية الوجدانية لأطفالها و أن الآباء و الأمهات يعتقدون أن دور المدرسة ينحصر أساسا في تنمية الملكات العقلية و الفكرية. و هذا المظهر المعرفي أصبح جزءا من تصورات الأطفال أنفسهم. ففي دراسة تمت مع عينة من المراهقين في بريطانيا، تراوحت أعمارهم بين14و18 سنة، حول ما ينتظرونه من البيت و المدرسة. فكانت النتيجة أن 77% من إجاباتهم دارت حول حاجاتهم الشعورية و حاجاتهم إلى الأمن و الطمأنينة وحاجاتهم إلى الاهتمام بهم، واعتبروا إشباع كل هذه الحاجات من ضمن وظائف البيت الأساسية. أما وظيفة المدرسة ينبغي أن تتجه في نظرهم إلى ناحية تنمية النشاط العقلي وإشباع حاجة المتعلمين إلى الإنجاز و النجاح فيه(Musgrove,1966). و كثيرا ما نتحدث عن المعلم باعتباره المثال و القدوة و منبع القيم و الاتجاهات الصحيحة والسلوك الاجتماعي القويم، زيادة على كونه يملك القدرة على إثارة الجوانب العقلية و تنويرها.

إلا أن نتائج الدراسة العلمية حول القيم الاجتماعية والأخلاقية التي أجريت مع عينة من المراهقين الذكور يبلغون 16 سنة من العمر تؤكد ما أسلفناه قبل قليل وهو أن الأولياء يمثلون المصدر الرئيسي الذي يؤثر في النواحي الأخلاقية والاجتماعية للأبناء والبنات، ربما نتيجة الاحتكاك الطويل والاتصال الدائم بينهم. بل أثبتت الدراسة كذلك أن الأولياء على غير استعداد للتنازل للمدرسة على هذا الجانب أو السماح لها بالتدخل فيه. وخلصت فرقة البحث إلي أن أقل ما ينبغي أن يقال هنا إنه من الصعب جدا على هؤلاء الأولياء عدم التدخل للتحكم في أخلاقيات و اجتماعيات صغارهم (Peck and Havighurst,1960).

وذهب ***أدلسن*** إلي القول إن إقتداء التلاميذ بمعلمهم في النواحي الاجتماعية وما يرتبط بها من مظاهر سلوكية، هي إشارة واضحة إلي فشله معهم في تنمية الفكر وإيصال المعرفة (Adelson,1962).

إن موضوع النموذج و القدوة يأخذ أهميته بالخصوص عند تحليل عملية " التطابق" عند الكائن البشري. ففي محاولة للكشف عن الحدود التي يتطابق فيها طلبة المدرسة الثانوية الإنجليزية مع معلميهم، طلعت نتائج مماثلة للنتائج التي انتهى إليها ***باك*** وزميله في دراستهما السالفة الذكر. والمحاولة أشرف عليها الباحث ***رايت*** و تعامل فيها مع عينة تتكون من105 طالبا و طالبة يتابعون دروسهم بثانويات حديثة. أراد الباحث من خلال هذه الدراسة أن يتعرف على كيفية إدراك أفراد عينته لأوليائهم و معلميهم. استنتج بعد ذلك أنهم كانوا أقل تطابقا مع المعلمين. فهم يقدرون جهودهم ويعجبون بهم أحيانا لما يملكونه من قدرات عقلية و طاقات فكرية، و لا يهمهم كثيرا اتصافهم بالخصال الإنسانية. و حتى عندما تطابق بعض أفراد العينة معهم، كانت هذه العملية ترتبط بجوانب من شخصية هؤلاء المربين التي لها علاقة مباشرة بالإنجاز الأكاديمي،

حيث كان يؤثر فيهم، على سبيل المثال، ذكاؤهم و ثقافتهم الواسعة و تنوع خبراتهم ومعارفهم. و بدوره أبرز الباحث ***رايت*** ما للأولياء من تأثير قوي على أطفالهم في النواحي الاجتماعية الأخلاقية، في مقابل التأثير الضعيف و المحدود الذي يتركه الاحتكاك بالمعلم. هذه النتائج جاءت تتعارض مع ما ظل سائدا في كثير من الأوساط من أن المراهقين يرفضون كل محاولة للتأثير فيهم من قبل أبويهم، كما شككت في فعالية الدور الذي أضيف إلي مهام المعلم،مثل تدخله في قضايا الصحة النفسية للتلاميذ وصياغته لبعض اتجاهاتهم وتعليمهم القيم أو ممارسته معهم التوعية الاجتماعية. فليس هناك ما يشير إلي أن هؤلاء التلاميذ يتوقعون من مربيهم تقديم مثل هذه الخدمات (Wright,1962).

لمزيد من التعرف على طبيعة توقعات التلاميذ المتعلقة بنشاط معلميهم، قام ***تايلور*** بتحقيق حول ما إذا كان الأطفال في مختلف الأعمار و المستويات يحملون توقعات مختلفة عن المربين. أجرى دراسته على عينة تتألف من 866 طفلا موزعين على12 مدرسة ابتدائية، و من401 تلميذ ينتسبون إلي أربع ثانويات حديثة، و من112 آخرين متواجدين بثانوية تقليدية واحدة . بالإضافة آلي ذ لك قام الباحث ***تايلور*** بسبر آراء131 معلما و43 طالبا في معهد المعلمين حول مظاهر متعددة من نشاط المعلم. وطلب من التلاميذ خاصة أن يقوم كل فرد منهم بتحرير مقالتين يصف في إحداهما "المعلم الجيد" و في الثانية "المعلم العاجز أو الفاشل"، و أن ينجز ذلك في ظرف زمني يترا وح بين 20 و3 دقيقة. وهكذا اجتمعت لباحثنا 1379 مقالة، تم تحليلها من قبل21 معلما. و بعد حصر سلوك المعلم داخل القسم في أربعة مجالات رئيسية (التعليم والتلقين، التربية والتأديب، الشخصية، الإشراف والتنظيم)، وزعت عليها الأوصاف الصريحة والمستقلة التي ذكرها تلاميذ العينة حول كل من المعلم الجيد والمعلم الفاشل.

يجب الإشارة كذلك آلي المناقشة العامة التي حضرها 21 معلما والتي اتفق فيها الجميع على الطريقة التي سوف يوزعون بها تلك الأوصاف على المحاور الأربعة التي حددت. وتم خلالها قراءة لعينة من مقالات التلاميذ قراءة تحليلية، كما تم توزيع الأوصاف التي تضمنتها على المجالات المتفق عليها توزيعا نموذجيا. اقتصر الباحث ***تايلور*** في مراحل التحقيق الأخيرة على تحليل المقالات التي تصف المعلم الجيد دون التركيز على تلك التي تصف المعلم الفاشل. فاجتمع له 5664 وصفا حول المعلم الجيد و التي استخرجت من المقالات المحررة. هذا العدد الكبير من الأوصاف استغل بدوره في بناء خمسة معايير إلى جانب قائمة مرجعية من الأوصاف تتكون من20ما بين كلمة و جملة. وتتوزع السلالم أو المعايير الخمسة كالتالي:

في **المعيار الأول** المعلم الجيد

1- موضوعي في استخدام العقوبة، لا يفضل أحدا على أحد.

2- يوضح و يشرح العمل الذي يريده منك و يساعدك على إنجازه.

3- صبور، ودي، وعطوف (مشاركة وجدانية).

4- مرح ، محب، رضي النفس، يحمل حس الدعابة والفكاهة.

5- صارم في المواقف، ويحافظ على النظام في القسم.

6- يشجعك حتى تظل جديا في مباشرة عملك المدرسي.

في **المعيار الثاني** المعلم الجيد

1- صارم في مواقفه، يفرض النظام في القسم ويحافظ عليه.

2- عادل و موضوعي في استخدام العقوبة.

3.- يثني عليك إذا صدر منك سلوك اجتماعي أو عند بذلك الجهد.

4-لا يفضل في معاملته أحدا على أحد.

5- يمنحك الحرية في حدود ما يسمح به العرف الاجتماعي.

6- لا يترد د في استعمال العصا عند الضرورة.

في **المعيار الثالث** المعلم الجيد

1- يشجعك على مضاعفة الجهد داخل القسم.

2- لا يطالبك بعمل لا تعرف كيف تباشره ، بل يقوم بتوضيح العمل الذي يطلبه ويساعدك على إنجازه.

3- ملم بالمادة التي يدرسها.

4- يعطي دروسا مهمة ومشوقة.

5- يعطيك الوقت الكافي لإنهاء عملك.

6- يقوم عملك بكل إنصاف وموضوعية.

في **المعيار الرابع** المعلم الجيد

1- مرح، مبتهج، ورضي النفس.

2- لطيف المظهر، يرتدي لباسه بإبداع (منظم في لباسه).

3- له عادات حسنة، ومؤدب في معاملة الغير.

4- صبور، متفهم، ودي، وعطوف.

5- يحمل روح الفكاهة والدعابة.

6- يعطف على الأطفال ويعاملهم بلطف داخل وخارج القسم.

في **المعيار الخامس** المعلم الجيد

1- يحرص دوما على أن يظل قسمه مرتبا وجذابا.

2- عملك معه جاهز تباشره بمجرد ما تدخل آلي قسمه.

3- يتأكد أن كل تلميذ أحضر قلمه وأوراقه والكتب التي يحتاج إليها.

4- يتيح للتلاميذ فرص مساعدة بعضهم في الحصول على القلم و الورق و الكتاب.

5- يعرف أين يبحث عن الأشياء التي يحتاج إليها.

6- قادر على بعث و تنظيم ما أمكن من نشاطات داخل القسم.

أما **القائمة المرجعية الضابطة**، فهي تتألف من جمل وكلمات بعدد عشرين و كلها وردت في مقالات التلاميذ يصفون فيها المعلم الجيد، مثل " شاب "، " له أولاد"، "يشبه أمي "، "يشبه أبي "، " يشترك في النشاطات الجماعية "، " سمين "، " نحيف "، "يستخدم العصا" ، " لا يطالب بأعمال خارج القسم " ...

هذه السلالم الخمسة مع القائمة الضابطة قُدمت لعينة تتكون من897 تلميذا، 500منهم يدرسون في السنة الرابعة من المدرسة الإعدادية، و230 في السنة الثانية من المرحلة الثانوية، و167 في السنة الرابعة من نفس المرحلة الثانوية. و بلغ العدد الإجمالي للمدارس التي احتضنت هؤلاء الأفراد 22، 14منها إعدادية و6 ثانويات حديثة وثانويتان تقليديتان و توزعت هذه المدارس على عدد من المدن والقرى. كما قدم الباحث السُّلم الأول إلى 131 معلما (77 ذكرا و54 أنثى، 26 من هذه العينة فقط يحملون شهادة اللسانس،70منها يعملون في إكماليات و61 في ثانويات). كما عرض السلم نفسه على 43 طالب بمعهد مختلط للمعلمين يدرسون في سنتهم الأولى. جوانب ثلاثة من نشاط المعلم داخل القسم أولاها عدد كبير من التلاميذ اهتماما خاصا عند تعاملهم مع السُّلم الأول : " كيف يؤدي عملية التدريس" ، " كيف يمارس عملية التأديب " ، " أهم صفاته الشخصية " ، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول 1: كيفية انتشار جمل المعيار الأول في دراسة" تايلور"[1]

	سنة رابعة ثانوي	سنة رابعة ثانوي	سنة رابعة ثانوي
نوع سلوك المعلم	عدد التكرارات		
2 و 6 تدريس	4187	1929	1385
1 و 5 تأديب	3701	1624	1134
3 و 4 الشخصية	2612	1277	988
عدد التلاميذ	300	230	167
	النسب المئوية		
سلوك له علاقة بالتدريس	39.9	39.9	39.5
سلوك له علاقة بالتأديب	35.2	33.6	32.3
سلوك له علاقة بشخصية المعلم	24.9	26.4	28.2

كما هو ملاحظ في "الجدول1"، فإن جميع فئات التلاميذ في عينة الباحث اهتمت بعملية التدريس في حد ذاتها أكثر من اهتمامها بصفات المعلم الشخصية. نلاحظ كذلك أن الأطفال الصغار شغلهم بصورة خاصة موضوع التأديب و فرض النظام في القسم أكثر من طلاب الثانويات. هؤلاء التفتوا أكثر إلي بعض صفات المعلم الشخصية مثل صفات المرح والابتهاج و برودة الأعصاب و الفكاهة. و عموما كانت 40% من اختيارات التلاميذ في المعيار الأول تتناول الجانب التعليمي وثلثها خص به الجانب التأديبي، وتركز ربعها حول شخصية المعلم . ومن النتائج التي سجلتها الدراسة أنه بينما

[1] - Musgrove and Taylor,1969.p.24.

اعتبر التلاميذ من مختلف المستويات التعليمية أن الجانب التعليمي هو الأهم، فقد أجمع المعلمون، الذين تم سبر آرائهم،على أن شخصية المعلم هي أساس العمل التربوي، لذلك ركز كلهم على الأوصاف المتعلقة بها. أما الطلبة المتربصون، جاءت مواقفهم مماثلة لمواقف التلاميذ خاصة من حيث انشغالهم هم بدورهم بعنصر التدريس. ومع ذلك ذكروا صفات المعلم الشخصية ضمن اختياراتهم المفضلة أكثر مما فعل المعلمون الذين لا يحملون شهادة جامعية. و" الجدول 2 " يوضح تلك الفروق في الاستجابات دائما من خلال التعامل مع السلم الأول.

جدول 2:مقارنة في السلوك داخل القسم بين المعلمين و الطلبة المتربصين[2]

	معلم إعدادي	معلم ثانوي	ذكور	إناث	شهادة عليا	بدون شهادة	متربص إعدادي	متربص ثانوي
سلوك تعليمي	457	390	502	345	658	189	127	130
سلوك تأديبي	442	397	479	360	667	172	93	172
سلوك شخصي	571	494	636	429	880	185	179	202
العدد	70	61	77	54	26	105	19	24
النسب المئوية لطبيعة تدخلات المعلمين والطلبة المتربصين								
سلوك تعليمي	31.1	30.3	31.1	30.4	29.8	34.6	31.8	25.8
تأديبي	30.1	31.1	29.6	31.8	30.3	31.5	23.3	34.1
شخصي	38.8	38.6	39.3	37.8	39.9	33.9	44.9	40.1
قيمة X	2		1.5		7.6		12.9	

[2] - Musgrove and Taylor,1966.p.25.

كما هو واضح في" الجدول 2" فإن الطلبة المتربصين للمستوى الإعدادي اهتموا بصفات المعلم الشخصية أكثر من زملائهم المتربصين للمستوى الثانوي. كذلك نلاحظ عدم تأكيد المجموعة الأولى على العنصر التأديبي بالدرجة التي سجلت مع المجموعة الثانية. في المقابل نلاحظ أن هذه الأخيرة لم تولي اهتماما كبيرا للجانب التعليمي مقارنة مع المجموعة الأولى. و مما سجلته الدراسة من نتائج، درجة الاتفاق العالية بين جميع أفراد العينة في ترتيب فقرات السلم الثاني. إذ أن الجميع وضع الجملة "صارم في مواقفه يفرض النظام في القسم و يحافظ عليه" في الدرجة الأولى من الأهمية. وجاءت الجملة "عادل و موضوعي في استعمال العقوبة " في الرتبة الثانية، كما وضعت الجملة "لا يتردد في استعمال العصا عند الضرورة" في المرتبة الخامسة. وسجلت بعض الاختلافات في استجابات **الإناث، حيث أن طالبات السنة النهائية** وضعن الجملة "لا يفضل أحدا على أحد في المعاملة" على رأس قائمة الجمل، بينما رتّبتها الطالبات من المستويات الأخرى في الدرجة الثالثة من الأهمية. هذه الأخيرة جعلت صرامة المعلم في الدرجة القصوى من الأهمية بينما رتبتها طالبات النهائي في الدرجة الثالثة. أما السُّلم الثالث فقد لوحظ تشابه في مواقف طلاب الثانويات من فقراته، وتباينها عن تلك التي سجلها تلاميذ الأقسام الإعدادية. فالصغار وضعوا الجملة " يشجعك على بذل المزيد من الجهد داخل القسم " في المستوى الأول، في حين أولى طلبة الثانويات هذه الدرجة من الاهتمام إلى عملية توضيح العمل المطلوب وتحديد معالمه و أبعاده من قبل المعلم. إلا أن جميع التلاميذ اعتبروا إلمام هذا الأخير بمادته أمرا أساسيا و جعلوا هذا الانشغال في الدرجة الثانية، كما وضعوا الجملة "يعطيك الوقت الكافي لإنهاء عملك" في آخر السلم. و اختلف طلبة النهائي عن بقية التلاميذ في ترتيب جمل السلم الرابع، بالرغم من حصول اتفاق بين الجميع في اعتبار مضمون الجملة الثانية أقل أهمية وكذلك

في وضع الجملة " يعطف على الأطفال ويعاملهم بلطف داخل وخارج القسم " في الدرجتين الأولى و الثانية. إذ لوحظ أن طلبة النهائي أكدوا على صفة المرح لدى المعلم و كونه رضي النفس وجاءت في الدرجة الثانية بينما جعلها الأطفال الصغار في الرتبة الرابعة. كذلك فإن إناث المستوى الإعدادي اعتبرن عادات وآداب المعلم ذات أهمية خاصة و هذا ما يبرر وضعهن الجملة " له عادات حسنة ومؤدب في معاملة الغير" على رأس الجمل المتضمنة في السلم الرابع. بالنسبة للسلم الخامس، اقتصر الباحث على تحليل استجابات الأطفال الصغار وحدهم، و سجل تقاربا كبيرا في مواقف الذكور والإناث بمعامل ارتباط يساوي0.99 . فكلا الجنسين اعتبر مهما تأكُّد المعلم بأن جميع التلاميذ أحضروا أدواتهم، و كلاهما رفض أن يتسامح المعلم في أن يساعد التلاميذ بعضهم لبعض في الحصول على الأدوات المدرسية. أما جمل و كلمات القائمة الضابطة التي اختارها التلاميذ لوصف المعلم الجيد فكانت " شاب "، " متزوج "، " له أولاد "، "رجل"، " يشارك في النشاط الجماعي"، " لا يستخدم العصا "، " لا يطالب بأعمال كثيرة خارج القسم ". و الجملة " يشارك في النشاط الجماعي" اختارها أزيد من 50% من الأطفال و حصل هذا في كل المجموعات. في المقابل اختارت أقلية منهم الكلمات والجمل " مسن "، " امرأة "، " يشبه أمي"، " يشبه أبي" ، "سمين"، " لا يشارك في النشاطات الجماعية " Musgrove and Taylor,1969 ص. 25 و26.

لعل القارئ لاحظ الاهتمام الخاص الذي أولاه الباحث لدراسة ***تايلور*** و السبب في ذلك إن أداة البحث التي استخدمها ***تايلور*** لها مكانة في الدراسة الحالية، لذلك احتجنا إلى ذكر بعض التفاصيل خاصة للتعريف بالخلفية و الظروف التي ظهرت فيها الأداة.

يتضح من كل ما سبق ذكره أن الأطفال في جميع مراحل التعليم يهتمون بناحية التدريس ويشدهم إلى معلميهم قدرتهم و كفاءتهم في القيام بهذه المهمة. فحاجتهم إلى المزيد من

المعرفة و الخبرة العلمية لإرواء فضوليتهم التواقة هي التي يتوقعون من مدرسيهم إشباعها. عرفنا كذلك أن المعلمين يختلفون عن التلاميذ في كيفية وصفهم للمعلم الجيد حيث أكدوا على خصائصه الشخصية الذاتية أكثر من تأكيدهم على مهمته التلقينية التعليمية. و مع ذلك لا يمثل ما ذكرناه إلى حد الآن سوى وجها واحدا من هذه المسألة الشائكة. ذلك أن الدراسات الميدانية، من خلال نتائجها المستخلصة، أشارت كذلك إلى أهمية شخصية المعلم وخصائصه الذاتية كمصدر تأثير قوي في مختلف النواحي النفسية والاجتماعية للأطفال و خاصة في مردودهم التربوي التعليمي. ففي دراسة لعينة تتكون من 120 تلميذا، انتهى ***آسبي*** إلى القناعة بوجود علاقة ارتباط إيجابية بين مفهوم الذات لدى المعلم ومستوى النمو المعرفي عند التلاميذ (Samuels,1977). و لاحظ ***كومبس*** و باقي عناصر فرقة بحثه، أن اتجاهات المعلمين نحو ذواتهم تكون أكثر تأثيرا من التقنيات و الوسائل التربوية الناجعة و حتى من تلك التطبيقات المعتمدة في نشاطهم التعليمي(Samuels,1977). نفس هذا التأكيد ورد في دراسة ***بوركي*** حيث ذكر بدوره أن الاتجاه الإيجابي نحو الذات الذي يحمله المعلم يؤثر في الأطفال أكثر من الطرق التربوية و المهارات المهنية و التقنيات المسخرة من قبل المعلم وأكثر من كفاءته هو نفسه و قدرته على الإنجاز (Samuels1977). أما ***سبولدينج*** فقد قام بدراسة أجراها مع 21 وحدة تربوية ينتسب تلاميذها إلى 9 مدارس. حاول أن يحدد فيها طبيعة العلاقة القائمة بين إنجاز التلاميذ المدرسي و سلوك المعلمين، و على مدى تأثير هؤلاء على مفهوم الذات عند التلاميذ الذين يدرسونهم. من بين ما لاحظه الباحث أن الأطفال الحاملين لتقديرات عالية عن الذات أشرف على تعليمهم أشخاص تميزوا بالمواقف المؤيدة و المشجعة، زيادة على اتصافهم بالصبر والتأني والرضا عن النفس والاستعداد الكامل لتقديم المساعدة. أما الأطفال الذين كوّنوا عن أنفسهم نظرة سلبية، فإنهم كانوا

يدرسـون مـع معلمـين عرفـوا بالاسـتبداد و بـالترفع و التكبـر و بممارسـتهم المسـتمرة للمضـايقات و التهديدات (Spaulding,1954). فـي نفس هذا السياق، لاحظ ***دفدسون ولآنق*** أنه عندما حكم الأطفال على نظرة معلميهم نحوهم بأنها كانت إيجابية، جاءت نظرتهم إلى أنفسهم كذلك إيجابية، كما أن التقدير الإيجابي لنظرة المعلم نحو التلاميذ اقترن أيضا بالإنجاز الأكاديمي الجيد لدى أولئك التلاميذ وباستعراضهم بصورة مكثفة السلوك المستقيم والمواقف المتكيفة (Davidson and Lang, 1960).

هذه النتائج تأكدت بطرق أخرى غير مباشرة. ففي دراسة ***بروك أوفر*** و زملاؤه، ودراسة ***صورس*** و ***صورس*** ثبت وجود علاقة ارتباط إيجابية بين عملية إنجاز التلاميذ والكيفية التي قوموا بها نظرة الأفراد البارزين في حياتهم إزاءهم (Brookover,et al, 1964). بل إن ***بلاردي*** لاحظ أنه عندما توقع المعلمون من ذكور الصف الأول إحراز نجاح أقل مستوى من نجاح الإناث في مادة القراءة، جاء ت صورة الواقع تجسد تلك التوقعات، كما أنهم حين تصوروا عدم وجود أي فرق بين الجنسين، لم يسجل فعلا أي فرق بينهما(PALARDY,1969). و حصل في كثير من الحالات أن مجرد إحساس التلاميذ، خاصة الذكور منهم، بأن معلمهم لا يتوقع منهم قراءة جيدة، كان يؤدي عمليا إلى فشلهم في القراءة، حتى و لو كانوا على قدرة و استعداد لتحقيق المستوى الجيد فيها (PALARDY ,1969). و عندما قام ***دويل*** و جماعته بتوجيه سؤال إلى عينة من الأساتذة، يشرفون على تدريس طلبة السنة أولى جامعي، يطلبون فيه تقدير معدل ذكاء طلابهم قبل إجراء اختبار ذكاء عليهم، لاحظوا أن المدرسين بالغوا في تقديرهم لمعدل ذكاء الإناث، في حين وضعوا الذكور في مستويات أدنى. و في نهاية السنة و بعد إجراء الاختبار على الطلبة، ظهر أن معدلات الذكاء المحصل عليها وافقت إلى حد بعيد تقديرات الأساتذة الأولية فالذين اعتبر ذكاؤهم ضعيفا أنجزوا في اختبار الذكاء بأقل

مما هم مؤهلون فعلا لتحقيقه، كما أن الذين قدر ذكاؤهم عاليا استطاعوا الحصول على نتائج تفوق في الظاهر إمكاناتهم العقلية (Doyle et al,1971). نلاحظ هنا كيف أن توقعات المعلمين، رغم أنها لم تكن محددة على ضوء المؤهلات الخاصة بالأفراد، أثرت في سلوك هؤلاء و في طبيعة و مستوى إنجازهم. و قد تكون هذه إحدى الأسباب التي أدت إلى أن الإناث، في دراسة ***ماك كوبي*** و ***جاكلين*** حصلن على نتائج أحسن نسبيا مما حققه الذكور نظرا لإن المعلمين توقعوا ذلك (Maccoby & Jacklin,1974). في دراسة ***سبولدينج*** التي أشرنا إلى بعض نتائجها جاء شعور التلاميذ بالأمن مرتبطا بمدى شعور المعلم نفسه بهذا الأمن(Spaulding, 1954).

وقد يبدو للوهلة الأولى أن الأمر عادي و هين، وأن من الطبيعي جدا أن يحدث هذا النوع من التأثير في أفكار و اتجاهات التلاميذ من قبل مدرسيهم، إلا أننا نضطر إلى التخلي عن هذا التقديرالمتفائل لحجم الظاهرة حين نعرف أن طبيعة المفهوم الذي يحمله التلميذ عن نفسه تستطيع أن تؤثر سلبا أو إيجابا في جميع مظاهرنشاطه داخل المؤسسة التربوية وخارجها، و أن على أساسها تتحدد فرص نجاحه أو فشله في المدرسة خاصة. ذلك أن عددا كبيرا من الدراسات جاءت نتائجها تشير إلى وجود علاقة ارتباط قوية وإيجابية بين المفهوم حول الذات عند التلميذ و مستوى الإنجاز الذي يحققه داخل حجرة الدراسة، و هو أمر لا يمكن تجاهله أو عدم إدراج ما يترتب عنه ضمن أية معالجة. وقد أحصى ***صامويلس*** وحده أكثر من عشرين دراسة في هذا الشأن و التي انتهى فيها أصحابها إلى نفس الخلاصة، و أجمعوا فيها كذلك على أن الأطفال الذين يعرفون صعوبات في عملية التعلم يميلون إلى اعتبار أنفسهم أعجز و أقل قدرة من أولئك الذين عرفوا تفوقا و نجاحا(Samuels,1977) . لكن بعض هذه الدراسات لم يتسنى لأصحابها ضبط متغيرات أساسية مثل " الجنس" و"مستوى الذكاء " و" المستوى الاجتماعي

والاقتصادي"، بحيث ليس مستبعدا أن تكون قد أثرت في مردود أفراد العينة التربوي، مستقلة في ذلك عن تأثير المفهوم الذي يحمله أولئك الأفراد عن أنفسهم.

في المقابل هناك دراسات أخرى نفى أصحابها، من خلال ما استخلصوا من نتائج، أن يكون لشخصية المعلم كل هذا التأثير على نشاط التلميذ داخل القسم و بهذه الدرجة(Fleming and Auttomen,1971).غير أن الأدلة المتراكمة التي تؤكد وجود مثل هذه العلاقة هي في درجة من القوة مما يجعل التشكيك فيها صعبا و غير مؤسس. ونظرا لأهمية نظرة الإنسان لذاته و الآثار الناجمة عن كيفية تقديره و احترامه لها، حاول بعض الباحثين التعرف على الصفات التي تصاحب حمل الفرد نظرة إيجابية عن ذاته و على تلك التي يقترن ظهورها مع حمله نظرة سلبية عن الذات. فالباحث ***سارفنت*** لاحظ في هذا الصدد أن الطفل الذي تكون لديه مفهوم إيجابي حول نفسه يتميز عادة بالخصائص و الصفات التالية:

1- لا يقلقه الاحتكاك بالجديد أو مباشرة المواقف الجديدة.
2- من السهل عليه بناء صدقات جديدة في وسط أقرانه.
3- يقوم بتجريب الوسائل الجديدة بدون أدنى حرج.
4- يستأنس بالمعلم حتى و لو كان حديث الاحتكاك و العلاقة به.
5- متعاون إلى درجة بعيدة، و على قدرة فائقة في استيعاب القواعد المعقولة والمنطقية.
6- يستطيع أن يضبط عمليا و بكل مسئولية سلوكاته الخاصة.
7- يتخيل ويبدع و يحمل أفكارا متميزة.
8- يتحدث بكل حرية وطلاقة، حتى يجد أحيانا صعوبة في التحكم في نفسه والإصغاء للآخرين.

9- يحتاج إلى القليل من المساعدة والتوجيه من جهة المعلم و قد يتعمد عدم التماسهما أو يتظاهر بالاستغناء الكامل عنهما.

10- يبدو في ظاهر أحواله أنه فرد سعيد.

أما الطفل الذي يحمل تقديرا منحطا عن الذات وصف كذلك بأنه:

1- ناذرا ما يدخل في النشاطات الجديدة.

2- يعتمد كثيرا على الغير في التوجيه و المساعدة المباشرة.

3- يلتمس الإذن لفعل أي شيء يرغب فيه.

4- قلما يظهر السلوك العفوي والتلقائي.

5- ناذرا ما تأتي المبادرة منه.

6- كثيرا ما يعزل نفسه (لا يرشحها أو يقترحها، لا يكون متطوعا..).

7- كلامه قليل (عادة لا يفصح عن أفكاره).

8- يميل إلى امتلاك الأشياء بنوع من الجشع.

9- يطالب بمبالغة (مطالبه كثيرة).

10- ينسحب عادة أو يسلك بصورة عدوانية.

11- يسجل ردود أفعال تعبر بوضوح عن الإحباط الذي يعاني **منه**(Survant,1972) ص.94

وحتى نساعد الطفل على تكوين مفهوم أكثر إيجابية عن نفسه وإمكاناته، اقترح بعضهم ما يلي:

1- ضرورة توفير مربين لديهم الاستعداد القوي لتقبل جميع النوعيات من الأطفال التي يمكن أن تجتمع في المحيط المدرسي.

2- إشباع حاجة الأطفال إلى الأمن مع إيجاد مربين بإمكانهم جعل الأطفال يحسون بهذا الأمن.

3- لا بد أن تكون توقعات المعلمين من تلاميذهم واضحة و واقعية.

4- ضرورة تنمية الشعور بالمسئولية لدى التلاميذ إزاء عملية التعلم و تشجيعهم على المبادرات الحرة (Samuels,**1977**) ص.184.

كما لاحظنا، تتحول شخصية المعلم، بخصائصها المتميزة وأبعادها الأصيلة، إلى مصدر تأثير قوي يساهم بصورة مباشرة في توجيه حياة التلميذ المدرسية و في تحديد مستوى و نوع مردوده التربوي الذي يستطيع تحقيقه داخلها.

هناك وجه ثالث بحثه خبراء و علماء التربية و يتعلق بالوسائل المعتمدة في المدارس و الآثار الناجمة عن وجودها والاستغلال العقلاني لها أو عن غيابها و عدم الاستفادة منها. و أهم خلاصة انتهى إليها عدد كبير منهم أن كثيرا من مظاهر عجز وقصور المعلم المرتبطة بشخصيته أو بكفاءته التربوية يمكن تداركها جزئيا أو كليا وذلك بالاستعانة بالوسائل التربوية الناجعة. و دعا بعضهم إلى تطوير هذه الأخيرة في الاتجاه الذي يحقق التحكم الكامل في العملية التربوية و الضبط المطلق لأنشطتها قصد بلوغ الغايات المسطرة و تجسيد الأهداف المبرمجة. هذا التحكم الوضعي و الخارجي في العملية التربوية من شأنه كذلك أن يقلص من احتمالات وقوع المعلم في الأخطاء التي تشوه عمله النبيل أو تنحرف به عن مساره الصحيح (Briggs and Gagné,1974; Gagné,1970) فعن طريق تحليل عملية التعلم إلى عناصرها الأساسية و التعرف على العوامل الخارجية المؤثرة فيها و ضبط كل ما من شأنه أن يعمل في الاتجاه الذي يعترض سبيلها و إخضاع دور المعلم للبرمجة خضوعا تاما و كاملا، نستطيع وضع حد للتأثير السلبي الذي ينجم عن خصائص شخصية المعلم أو عن ضعف تكوينه التربوي.

بعض الباحثين، بعد أن أذهلتهم النتائج الإيجابية التي ساعدت على تحقيقها المبتكرات الجديدة في تقنيات التعليم و التعلم ذهبوا إلى المطالبة الصريحة بالاستغناء عن دور المعلم البشري و حجتهم في ذلك أنه ظل يتمتع بمكانة خاصة ساهمت في تعطيل الجهود و الوقوف في وجه الإصلاحات الضرورية و الحاسمة. و بعض هؤلاء حث على إجراء التعديلات على البيئة التي تتم فيها العملية التربوية وإصلاح ما فسد منها بدلا من الانشغال بإصلاح الانسان من الداخل علما بأن هذا الأخير، في نظرهم، لا يملك سوى الخضوع لشروط بيئته(Skinner,1953,1971).إن فرض التأثير من خارج الإنسان ظهرت آثاره الايجابية في كثير من الدراسات التي أشرف عليها أصحاب نظيرات تعديل السلوك. فقد توصلوا مثلا الى القضاء على الشغب في الأقسام و كل المظاهر السلبية الأخرى و بصورة نهائية و ذلك بالحث على عدم الالتفات إلى العناصر المسؤولة عنه. إذ أن عددا كبيرا من التلاميذ يلجؤون الى السلوكات المنحرفة و المواقف المزعجة كوسيلة عملية لجلب انتباه المعلم نحوهم. فإذا لاحظوا أن هذا الأخير لا يهتم سوى بالتلاميذ الايجابيين تخلوا حتما عن ممارسة الشغب و استبدلوه بما يضمن اهتمام المعلم بهم وبالتالي تقديرهم واحترامهم(Bandura,1969,1977). و يسهل بعد ذلك توجيه اهتمام التلاميذ نحو الأهداف التربوية في جو من المنافسة البناءة. لكن هنا أيضا تتدخل شخصية المعلم لإنجاح أو إفشال هذه العملية. إن مواقف المعلمين و ردود أفعالهم إزاء مظاهر انحراف التلاميذ أو إزاء سلوكهم الإيجابي تتباين بتباين شخصياتهم وخصائصها وينجم عن هذا التنوع في مظاهر الشخصية آثار و أوضاع مختلفة تؤثر بدون شك في العملية التربوية برمتها.

مما سبق يمكن القول إن الرأي العام السائد في أوساط المربين والمؤيد بنتائج البحث والدراسة يضع شخصية المعلم في مستوى من الأهمية بالنسبة للتأثير في مجرى العملية

التربويـة، ويـرفض اعتبـار دوره ثانويـا يمكـن تعويضــه أو الاستغنــاء عنــه. و يبقـى الاختلاف قائما مـع ذلك حـول جوانـب شخصـية هـذا المربـي الأكثـر و الأقل تأثيـرا فـي الواقع التعليمي نظرا لتعدد أبعاد هذه الشخصية و تماسك و تفاعل خصائصها.

الفصل الثاني:

صفات في المعلم
يستأنس بها
التلميذ الجزائري

ارتكزت هذه الدراسة أساسا على استمارة قدمت لعينات من تلاميذ مراحل التعليم الإعدادي و الثانوي والجامعي، طلب فيها من كل فرد تحديد الخصائص والصفات التي يحبذها في معلمه. و حتى يتسنى للباحث عقد مقارنة بين تصور التلميذ و تصور المعلم فقد أعطيت الاستمارة كذلك إلى عينات من المربين و المعلمين. و بما أن اعتماد الاستمارة كوسيلة بحث مع تلاميذ المرحلة الابتدائية لا يؤدي إلى شيء فقد لجأنا، لسبر آراء هذه الفئة من المتعلمين حول صفات المعلم الجيد، إلى أسلوب المقابلة الذي تناول بصورة مبسطة أهم عناصر الاستمارة.

إشكاليات و فرضيات

نستخلص مما سبق أن الاتجاه العام الغالب في أوساط المربين و المؤيد بنتائج الدراسة العلمية الموضوعية و البحث الميداني الواقعي يضع شخصية المعلم في مقدمة العوامل المؤثرة في العملية التربوية و يرفض بكل قوة وجهة نظر أولئك الباحثين التي استصغرت دور المعلم خاصة بالصورة التي يؤدى بها حاليا، و رأت من فائدة

المدرسة ومن مصلحة روادها الاستغناء عنه والبحث له عن بديل أنفع و أنجع. و هو رأي شاذ تدافع عنه بالخصوص بعض المدارس السلوكية الأمريكية.

لكن و نظرا لتداخل العناصر المكونة لشخصية المعلم و تفاعلها، يظل الاختلاف قائما حول الأوجه من هذه الشخصية الأكثر حضورا في واقع العملية التربوية و الأكثر تأثيرا في نتائجها. فهل هي الكفاءة البيداغوجية و منهجية التدريس المناسبة، أم هي النماذج السلوكية الراقية والمواقف الصلبة والمثالية التي يستعرضها أثناء أدائه لوظيفته والتي ترفعه إلى مستوى القدوة ذات المكانة المحترمة، أم هي تلك المهارات المكتسبة التي عرف كيف يستغلها داخل الحجرة الدراسية، أم هي مجموعة الصفات الذاتية والخصائص العميقة التي تحدد درجة الثقة و درجة التفاؤل أو التشاؤم التي تتميز بها شخصيته، أم هي تفاعل المهارة المكتسبة مع المواهب والاستعدادات الموروثة... ؟

من ناحية أخرى توجد صعوبة على مستوى تحديد أو حصر مجالات التأثير. فهل يجب التماس آثار تدخل خصائص شخصية المعلم في مظاهر إنجاز التلاميذ ومتابعتها و رصدها كما وكيفا خلال المراحل التعليمية المتعاقبة، أم يفضل البحث عنها في سياق حياة هؤلاء التلاميذ بعد تخرجهم من المؤسسة التربوية ودخولهم حياة التأهيل والامتهان، أم نكتفي للحكم على وجودها بتقدير مدى تمكن المدرسة من تحقيق الأهداف التربوية المسطرة ، مع الإشارة إلى الضبابية و الغموض و السطحية التي تكتنف عملية تحديد وصياغة هذه لأهداف.

على مستوى آخر تواجهنا إشكالية تحديد الجانب والجوانب من حياة أطفال المدارس ذات الوزن الخاص بالنسبة لقياس طبيعة و درجة تأثير شخصية المعلم. فهل سيكون التركيز في هذه العملية على المهارات العقلية، أم على الانفعالات و مستوى النضج العاطفي، أم أن الاهتمام يجب أن ينصب على الناحية الاجتماعية للوقوف على مدى

تكيف و اندماج أطفال المدارس في مختلف البيئات و الظروف التي يمكن أن يتواجدوا فيها أم يكون من الأولى الالتفات إلى الاتجاهات التي يحملها الأطفال ومحاولة التعرف على كيفية نظرة هؤلاء إلى أنفسهم وحقيقة طموحهم و درجة إيمانهم بإمكانية تحقيق النجاح في حياتهم؟ وبما أن الأطفال يوجدون في احتكاك مباشر مع أكثر من هيئة أو مؤسسة ومع عدد كبير من أفراد المجتمع الراشدين، فكيف سنتمكن من تمييز الآثار التي تسبب في ظهورها الاتصال بمعلمي المدارس في إطار العملية التربوية الرسمية عن تلك التي ظهرت نتيجة التعامل مع أفراد آخرين داخل و خارج المدرسة؟ بل حتى في إطار المدرسة و نظرا لتعاقب عدد من المربين خلال حياة الأطفال المدرسية، يبقى من الصعب تقويم مساهمة كل فرد منهم على حدة ذلك أن الآثار تراكمت و اندمجت مع عناصر أخرى مما يجعل تحديد نصيب كل مربي في عملية صياغة شخصية التلميذ أمرا متعذرا.

كانت هذه بعض من أهم الإشكاليات التي تطرحها معالجة موضوع أثر شخصية المعلم على سلوك التلميذ و مستوى إنجازه التربوي. و نحن في هذه الدراسة سوف ننطلق من افتراض عام يمنح المعلم، بخصائص شخصيته المتميزة، سلطة التأثير المباشر في النواحي النفسية و الاجتماعية للتلميذ، و يعتبره إلى حد بعيد مسؤولا عن النتائج التي يحققها هذا الأخير داخل المدرسة من حيث التكيف و الاستيعاب والإنجاز. والافتراض العام الذي سوف نحاول اختبار صدقه من خلال هذه الدراسة يتعلق بصفات المعلم التي يميل إليها التلاميذ، حيث افترضنا أن وجودها فيه أو اتصافه بها يؤثر بصورة إيجابية في عملهم التربوي اليومي. كما أن غيابها و طغيان الصفات التي لا يرغبون فيها على شخصيته يحول دون ذلك. و لاختبار هذه الفرضية احتاج الباحث إلى القيام بدراستين، دراسة أولى تبرز فيها صفات المعلم ذات الوزن الخاص في نظر

التلميذ، وفي دراسة ثانية يقوم الآثار التي يتركها في العملية التربوية وجود مثل هذه الصفات في المعلم. حاول الباحث في هذه الدراسة اختبار الفرضية التي ترى أن النتيجة التي يحققها التلميذ في عمله المدرسي مرتبطة سلبا و إيجابا بطبيعة نظرته إلى المعلم الذي يدرسه. يحاول الباحث في الدراسة الأولى تسليط الضوء على الصفات التي تعلّق بها التلاميذ في المدارس و المعاهد العليا و رغبوا في رؤيتها مجسدة في معلميهم. أما في الدراسة الثانية يفترض الباحث أن وجود هذه الصفات في المعلم أو بعضها يجعل العلاقة بين التلميذ ومعلمه أكثر إيجابية وأكثر إنتاجية، و بقدر ما تغيب هذه الصفات أو تضعف بقدر ما تتأثر العلاقة بينهما سلبا و ينجم عن ذلك ضعف في الاستيعاب و قصور في النتيجة و المردود.

هذه الفرضية العامة تفرعت عنها فرضيات أخرى من أهمها:

1- أن تكون الإناث أكثر تأثرا بشخصية المعلم من الذكور. ذلك أن طبيعتهن تدفع بهن عادة إلى مسالمة المربي أو المربية و عدم الدخول معه أو معها في صراع أو خلاف. هذا الأخير من شأنه أن يشوه شخصيتهن ويظهرها في مظهر مشين. فهي غالبا ما تبدي المواقف التي تترجم فيها مباشرة أو بطريقة غير مباشرة رغبتها في إرضاءه و التجاوب معه في كل ما يصدر عنه من توجيهات وتعليمات أو حتى أوامر. و هذا يجعلهن أكثر استعدادا الاستفادة من جهوده.

2- نظرا لأن الذكور يكونون عادة على استعداد أكبر، مقارنة مع الاناث، للدخول مع المعلم في أنواع من التحديات و المجابهات، و أقل ميلا لإبداء محاولات إرضاءه تماشيا مع طبعهم الأكثر عنادا، فإن الباحث يتوقع أن يكونوا أقل تأثرا بشخصية المعلم، إذ أن تقمص شخصية هذا الأخير و محاولة التطابق

معها لا يحدث مع فئة الذكور إلا إذا كانت شخصية المعلم متميزة ببعض الخصائـص مثل الملكـة العقلية العالية و التفـوق في مستوى بارز، بحيث يكـون في نظرهـم فريدا مثـل النجـم المتألـق و البطـل الذي يفـرض احتـرام الآخريـن لـه.

3- في نفس هذا السياق و اعتمادا على نفس هذا المنطق تفترض الدراسة أن يكون تأثر التلميذ بشخصية المعلم في المراحل الأولى من التعليم أكبر من تأثره بها فـي مراحـل تعليمه المتأخرة. و العنصـر الفاصل، في تقدير الباحث، هـو عملية النضج و درجة الاستقلالية في إبداء الرأي و بناء الحكم التي يتمتع بها طالب المرحلة الثانوية و بعده و بدرجة أكبر الطالب الجامعي. كذلك نتيجة الخبرة المحدودة التي يتميز بها الأطفال في المراحل الأولى من التعليم و خوفهم من اعتماد أي شيء لا يأتي عن طريق المعلم أو لم يشجع عليه هذا الأخير بطريقة مباشرة و صريحة.

4- توقع آخر يتفرع بدوره عن الفرضية العامة و يجعل تأثر التلاميذ بشخصية المعلم أكثر ظهورا و أكثر تجليا من تأثرهم بالمعلمة. و هذا يرجع إلى واقع المجتمعات و الذي يعطي هيبة للذكور على حساب الإناث، و كذلك إلى كون الأنثى أقل استقرارا في مواقفهـا مع تلاميذهـا مـن الذكـر. و مع ذلك تتوقـع الدراسة أن يحدث التطابق الجنسي بين التلميذة ومعلمتها من جهة، وبين التلميذ ومعلمه، وقد يحدث ذلك نزولا عند توقعات المجتمع و ليس بالضـرورة كقناعـة تبلورت لكل من الجنسين.

فـي سيـاق هـذا التحقيـق العـام سـوف نقـوم ضمنيـا باختبـار مـدى صـدق الفرضيـة العامة التي تقول إن العنصـر الأخلاقي و الصفة الإنسانيـة في المعلـم تؤثران

إيجابيا في العملية التربوي. وفي ذات الوقت نضع في المحك بالخصوص ما ذهب إليه ***أدلسن*** و عدد من الباحثين من أن اقتداء التلاميذ بالمعلم في ناحية الاتجاهات الاجتماعية والمظاهر**السلوكية** يدل دلالة واضحة على فشل هذا المعلم في القيام بوظيفته الأساسية التي تتمثل أصلا في تنمية الفكر وإيصال المعرفة الصحيحة(Adelson,1962) كما نحدد موقفنا من دعوة ***ويلار والار***المعلم إلى وجوب ترك بعد و مسافة بينه وبين تلاميذه و أن يكون – على حد تعبيره – " لا معنى له كإنسان" (Waller,1963) ص.68، ذلك أن العلاقة الودية و الحميمة بينهما، كما علل ***أزيوني،*** تجعل المعلم في موقف الحرج و قد يتعمد عدم إدراج المسألة الصعبة والموضوع المعقد في دروسه حفاظا على هذه العلاقة و خوفا من إزعج التلاميذ عند مطالبتهم بمضاعفة الجهود والإبقاء على مستوى من الانتباه و التركيز(Etzioni, 1961) ص.181. و من المبررات التي افترضنا أنها تعطي لعنصر الأخلاق أهمية و وزنا، أن العلاقة التي تقوم بين المربي الإنساني صاحب الخلق وتلاميذه تتسم بالجد، كما أن المكانة المحترمة التي يحظى بها في أوساطهم تعزز عندهم الحضور الفعلي في حصصه و الرغبة الشديدة في بذل المزيد من الجهد لمتابعة الدروس و القيام بالواجبات داخل حجرة الدراسة و خارجها. وهذا في نظرنا يعوض و لو جزئيا بعض مظاهر النقص سواء تعلقت بكفاءة المدرس التربوية أو بمحدودية في استعدادات و قدرات الأطفال. إننا نعتبر أن الكفاءة التربوية وحدها لا تحقق النتائج القصوى إذا لم يصاحبها خلق يجتذب إليه انتباه التلاميذ وحضورهم الفعلي لا فقط الجسدي. من ناحية أخرى نلاحظ أن نتائج عدد كبير من الدراسات في المجتمعات الغربية جاءت مهمشة لدور العنصر الأخلاقي الإنساني، و قد يعود السبب، دائما في نظرنا، إلى أن هذه المجتمعات حاولت أن تجعل من التربية علما وضعيا خالصا يستند إلى المشاهدة و التجربة فقط، كما أن عملية التقويم انصبت في

الغالب على تلك المظاهر التي يمكن التعبير عنها بلغة القياس الكمي، وأهملت بقية المظاهر الأخرى التي تفلت من قبضة هذا القياس الكمي. علما بأن الناحية الإنسانية ومستلزماتها الأخلاقية باتت من المسلمات البديهية التي اقترنت بالواقع التربوي في هذه المجتمعات. أما في البيئات العربية و الإسلامية، ومنها المجتمع الجزائري، فإن النظرة إلى المدرسة و إلى طبيعة و نوع التربية التي تقدمها إلى الناشئة تختلف تماما و تتجاوز حدود تلك النظرة المادية الضيقة التي، لأسباب تاريخية، انتعشت في البيئات الغربية. فمع اعتبارها التربية علما قائما بذاته يتجدد و يتطور كبقية العلوم، والتعليم فنّا لا يُستغنى فيه عن أصحاب المواهب، إلا أن هذا الفن كما يقول ***توما الأكويني*** "لا يعمل في مادة جامدة كفن النحت، بل في مادة حية تنطوي في ذاتها على مبدأ نموها" (ربول 1982 ص. 55). و لهذا السبب يظل المعلم يحتفظ في هذه البيئات بالمسئولية الفعلية والمعنوية لتكريس لدى التلاميذ و تأصيل فيهم الصفات الشخصية التي تؤهلهم كأفراد لتحقيق الحد الضروري من الانسجام و التكيف داخل المجتمع الذي ينتمون إليه. هذا المجتمع يبقى في كثير من مظاهره مشدودا إلى العنصر الأخلاقي، كعقيدة يؤمن بها وليس فقط كعادة. و لن يكون المعلم في مستوى هذه المسئولية إذا كان هو نفسه فاقدا لهذا العنصر في حياته باعتبار أن الفضيلة لا تلقن كما تلقن المعرفة وإنما يكتسبها أفراد المجتمع من الاحتكاك المباشر بأصحابها. فالحياة في المجتمعات الإسلامية مهما تأثرت بالثقافة الغربية و دخلتها كثير من التقاليد و العادات الجديدة ولكنها لم تستطع أن تهمش موضوع الأخلاق أو تبعده عن الإطار المنطقي الذي يفكر به الناس، نظرا لأنه يمثل إحدى الركائز التي تأسس عليها المجتمع أصلا. فقد ثبت عن النبي محمد بن عبد الله، صلى الله عليه و سلم، أنه قال: " نما بعث لأتمم مكارم الأخلاق"[3]. كما بين فضل محاسن

[3] – حديث رواه الإمام البخاري .

الأخلاق في أحاديث كثيرة منها قوله صلى الله عليه وسلم "ما من شيء في الميزان أثقل من حسن الخلق"[4] وقوله "أكمل المؤمنين إيمانا أحسنهم أخلاقا"[5]. و عندما سئل عن أي الأعمال أفضل، فقال "حسن الخلق" ، وعن أكثر ما يدخل إلى الجنة، فقال "تقوى الله وحسن الخلق"[6]. وكان الرسول الكريم، عليه الصلاة والسلام، أحسن من جسّد المعاني الأخلاقية في حياته حتى قال عنه القرآن الكريم "و إنك لعلى خلق عظيم"[7]. و على هذا الأساس نتوقع أن يكون للعامل الأخلاقي في المجتمعات الإسلامية وقع غير الوقع الذي سجلته البحوث في البلدان الغربية.

عينة الدراسة و أدواتها[8]

حاول الباحث الإجابة على هذه التساؤلات من خلال إجراء سلسلة من التحقيقات الميدانية. شملت عينة الدراسة التي دارت حول صفات المعلم المرغوب فيها 528 تلميذا من مرحلة التعليم الثانوي في مستوياتها الثلاثة، و150 تلميذا من مرحلة التعليم الإعدادي و1237 طالبا من مرحلة التعليم الجامعي و28 طالبا متربصا بمعاهد المعلمين و100 مدرسا و60 تلميذا من مرحلة التعليم الابتدائي. واعتمد الباحث في هذه الدراسة أسلوب الاستبيان لجمع المعلومات الضرورية. فقد لجأ إلى الاستمارة كأداة أساسية للتعرف على تلك الأبعاد من شخصية المعلم التي اهتم بها طالب العلم في

[4] – حديث رواه أحمد و أبو داود.

[5] – حديث رواه أحمد و أبو داود .

[6] – حديث رواه الترمدي .

[7] – سورة القلم ، الآية : 4

[8] – تفاصيل حول عينة الدراسة و أدواتها يجدها القارئ في ملاحق الكتاب (ملحق 1)

مختلف مراحل التعليم ومستوياته. و انطلاقا من معايير ***تايلور*** الخمسة التي أجريت عليها عدة تعديلات[9]، تمكّن الباحث من تحديد أداة البحث الرئيسية و التي تمثلت في استمارة احتوت على أربعين جملة والتي يُطلب فيها من المفحوص أن يختار عشرة منها ويرتبها من1 إلى 10 حسب أهميتها في نظره. و من أبرز المحاور التي تضمنتها فقرات الاستمارة:

أ . المحور التربوي البيداغوجي : و من الجمل التي انتظمها:

- " المعلم الجيد يعطي دروسا مشوقة" – "يوضح العمل الذي يريده منك"
- "يحضر دروسه قبل حضور الحصة" – " يستعمل السبورة ووسائل الإيضاح"
- " يتيح للتلاميذ فرص المناقشة" – " يتكلم و يشرح بوضوح "
- " لا يطالبك بعمل لا تعرف كيف تبدأه"

ب . محور خصائص المعلم الشخصية: ومن الصفات التي اشتمل عليها هذا المحور:

- " المعلم الجيد أخلاقه حسنة" –." مثقف ثقافة عالية "
- " مرح ودي" – " يحب الفكاهة "
- **" متمكن من مادته"** – **" أنيق ،حسن الهندام"** – " متفهم واسع الصدر"

ج . محور علاقة المعلم بالتلاميذ: ومن الجمل التي اعتمدت لتغطيته:

- " المعلم الجيد يساعدك على أداء عملك" – " يهتم بمشاكل التلاميذ"
- " لا يفضل تلميذا على تلميذ" – " يعامل التلاميذ معاملة حسنة"
- " يعطي أهمية لمشاركة التلاميذ" – " يشارك في النشاط المدرسي"
- " ينتقد التلميذ على انفراد" [10]

---

[9] –تفاصيل أخرى يجدها القارئ في رسالة الدكتوراه بعنوان "سلوك المعلم و إنجاز المتعلم " 1997

[10]– بإمكان القارئ الإطلاع على الاستمارة ضمن ملاحق الكتاب (ملحق 3)

أما بالنسبة للطريقة التي تم بها استغلال استجابات المفحوصين فقد روعيت فيها الاعتبارات التالية:

1- أخذت الدراسة بعين الاعتبار الاختيارات العشرة وتعاملت معها في مستوى واحد.
2- تم إحصاء عدد المرات التي اختيرت فيها كل جملة من الجمل الأربعين التي تكونت منها الاستمارة.
3- تمت العملية الإحصائية على أساس جنس المفحوص وكذلك على أساس مستواه الدراسي، مما سهل على الباحث عقد مقارنات على مستويات عديدة.
4- روعي عامل الرتبة التي احتلتها الجمل في اختيارات المفحوصين عند القيام بالتحليلات العامة، و لكنها لم تعتمد في تحديد الجمل الأكثر شيوعا ضمن اختيارات المفحوصين.

كانت الوسيلة الثانية التي استخدمها الباحث لجمع معطيات الدراسة هي المقابلة والتي وجهها على ضوء فقرات الاستمارة. لجأ إلى هذا الأسلوب بصورة خاصة حين تعامل مع تلاميذ المرحلة الابتدائية نظرا لأن أسلوب الاستمارة لا ينفع معهم. ينبغي أن نلاحظ في النهاية أن إدراج أفراد من المرحلة الابتدائية كان القصد منه الحصول على انطباعات أولية من تلاميذ هذا المستوى تُستكمل بها الصورة. و لهذا السبب اقتصر الباحث على عدد قليل دون محاولة منه تعميق البحث من هذه الناحية. و لعل هناك عوامل عززت عنده هذه القناعة وجعلته لا يهتم بشكل مكثف بهذه الشريحة من عالم التربية، ومن أهمها:

1- عدم استقرار نظرة تلميذ هذا المستوى إلى درجة أنه يستطيع أن يغير انطباعاته إزاء معلمه أو معلمته في الشكل و الطبيعة عددا من المرات في اليوم الواحد.

2- تتفرع عن ذلك صعوبة تحديد النظرة التي تعبر بصدق عن أفراد هذا المستوى أولا لأنها غير ثابتة في طبيعتها و ثانيا لأنها ليست منحصرة في واحدة أو اثنتين.

3- إن المؤسسات التعليمية في أطوارها الأولى تعاني من مشاكل عويصة و تسجل بها نقائص على مستويات أخرى (اكتظاظ الأقسام، تأطير غير مؤهل، مواد كثيرة مقررة...) يصعب مع وجودها تحديد الآثار الإيجابية أو السلبية الناجمة عن تدخل المربي المباشر. بالنسبة للتعامل مع استجابات المفحوصين فان الباحث حاول أن يعتمد نفس الطريقة التي لجأ إليها في استغلال الاستجابات التي جمعها بواسطة الاستمارات حيث تم إحصاء عدد المرات التي تكرر فيها ذكر كل صفة من قبل التلاميذ المستجوبين. وهنا أيضا أحصيت الاستجابات على أساس مستوى التلميذ الدراسي (الابتدائي والإعدادي) وجنسه. كذلك فان الإجابات المقدمة دونت كما هي من حيث مضمونها. أما من حيث صياغتها الرسمية والمسجلة في الدراسة فان الباحث يعرضها أولا على الجمل المتضمنة في الاستمارة فإذا وجدها تتناسب مع ما هو موجود بها أخذ بالصيغة الثابتة في الاستمارة في حالة ما إذا تعذر عليه ذلك، فانه يتبناها كما جاءت في ثوب لغوي فصيح.

قراءة أولية لنتائج الدراسة[11]

إذا أردنا أن نقدم قراءة أولية لنتائج الدراسة نقول إن نظرة أفراد العينة إلى المعلم الجيد بقدر ما تباينت في بعض الجوانب نجدها تتوحد و تلتقي في بعض المظاهر الأخرى و خاصة إذا تناولناها في إطار الفئات التي انتظمتها عينة الدراسة.

نظرة تلميذ المرحلة الابتدائية

نلاحظ أن تلميذ هذا المستوى منشغل بجانبه الأمني ويلتمس من المعلم معاملة حسنة ولا يريد منه أن يمارس العقوبة كما انه يحب أن يراه منصفا للتلاميذ و لا يميز بينهم. يأتي بعد ذلك اهتما مه بطريقة التدريس و العروض الواضحة المفهومة والتي، في رأينا، يدفع إليها حرص التلميذ على إرضاء المعلم تجنبا لانتقامه المرتقب في حالة عدم تجاوبه مع شروح المعلم بسبب غموضها. إن تمركز استجابات تلاميذ هذه العينة كان كبيرا حيث أن أكثر من 70 % منها لم يتجاوز تسع جمل (تسع صفات)، مع تسجيل التشابه الكبير بين مواقف الذكور و الإناث. و الفروق الجنسية تمثلت في تحديد الأولويات ومما يمكن التنبيه إليه في هذا الصدد أنه رغم تأكيد الجنسين على ضرورة اتصاف المعلم بالأخلاق الحسنة إلا أن الجملة " أخلاقه حسنة" تصدرت اختيارات التلميذات بينما وردت في الرتبة الثامنة بالنسبة لاختيارات الذكور. رغم أن أكثر من 70% من العبارات التي اختارها تلاميذ السنة الثانية وردت كذلك ضمن اختيارات تلاميذ السنة الرابعة و السادسة مثل " يعامل التلاميذ معاملة حسنة "، " أخلاقه حسنة "، " م رح ودي"، " يساعد التلاميذ في حل مشاكلهم "، " لا يفضل تلميذا على تلميذ "، " لا يعاقب

---

[11] – تفاصيل أخرى يجدها القارئ في رسالة الباحث العلمية "سلوك المعلم و إنجاز المتعلم" 1996 ص.63 -77

التلاميذ "، و أن التلميذ في هذين المستويين لا زال يبحث عن أمنه و تقلقه المواقف القاسية كالعقاب البدني وأن تشابه موقف الجنسين تأكد هنا كذلك، إلا أننا نلاحظ تحرر تلميذ السنة الرابعة و السادسة من التقويم المادي لعلاقته بمعلمه وأن أبعادا معنوية بدأت تأخذ موقعا خاصا ضمن اختياراته مثل طريقة تدريس المعلم وأخلاقه الذاتية. و مع ذلك لا يمكن القول إن مطلب التلميذ هذا يخرج عن الإطار العام الذي ينتظم حاجاته المادية. ولعله يريد دروسا واضحة و مفهومة حتى لا يترتب عن غموضها عجز في استيعابها الذي يتسبب له في عقوبة. كذلك الحال بالنسبة لرغبته في أن يدرسه صاحب الخلق الرفيع حتى يأمن شره.

نظرة تلميذ المرحلة الإعدادية

هنا أيضا ترد مع أفراد هذا المستوى كثير من الجمل التي اختارها تلاميذ المرحلة الابتدائية مثل " يتكلم و يشرح بوضوح " ، " أخلاقه حسنة "، " لا يعاقب التلميذ "، "مرح ودي" ، " أنيق حسن الهندام "، و إن تلميذ هذه المرحلة بدوره يستأنس بالمعلم الذي لا يلجأ إلى العقاب، غير أنه أصبح من ناحية أخرى يهتم بالدروس التي تقدم في المدرسة و بطريقة عرضها، و هو عنصر تصدر اختيارات الذكور. أخلاق المعلم تحتل مكانة خاصة بالنسبة للجنسين. هناك عنصر برز لأول مرة مع هذه المجموعة و يتعلق بعامل الوقت بحيث أن الذكور و الإناث فضلوا المعلم الذي لا يتغيب عن حصصه. وظهرت بعض الفروق بين الجنسين و من أبرزها رغبة الذكور في أن تدرّسهم الأنثى بدلا من الذكر، و مطالبتهم بإدراج عنصر التشويق في الدروس المقدمة. في المقابل

رغبت الإناث في الواجبات المنزلية و أكدت أكثر من الذكور على عدم التمييز بين التلاميذ أو تفضيل بعضهم على بعض. يلاحظ في الأخير أن نسبة تمركز الإجابات حول الاختيارات العشرة تخف خاصة بين الذكور. فبعدما وصلت نسبة 95.12% في أوساط تلاميذ السنة الثانية (ابتدائي) و نسبة 75.26%مع تلاميذ السنتين الرابعة والسادسة(ابتدائي)، فإنها نزلت إلى 69.43% مع تلاميذ السنة السابعة و السنة الثامنة من المرحلة الإعدادية. يمكن تسجيل اهتمام تلاميذ هذه المرحلة الخاص بالأبعاد التربوية أكثر من ذي قبل و باستثناء العبارات " أنيق و حسن الهندام " التي اختارها الجنسان و عبارات " أخلاقه حسنة " التي تصدرت اختيارات الإناث و رتبها الذكور في الدرجة الثانية، فإن باقي اختيارات التلاميذ من الجنسين تناولت مسائل التعليم و كيفية القيام به. يلاحظ كذلك أن العبارات التي تكررت مع الجنسين كانت بعدد أقل مما حصل إلى حد الآن(5 جمل فقط ذكرها الجنسان بترتيب متباين). عنصر مشترك جديد دخل في اهتمام التلاميذ و يتعلق بالامتحانات التي فضلوها سهلة ميسرة. أما الفروق الجنسية فان حجمها اتسع.. و بينما فضلت الإناث المعلم الذي لا يتساهل مع المهملين ويعطي دروسا مشوقة إضافة إلى فرص المناقشة التي يُتيحها للتلاميذ، فإن الذكور أرادوه أن يكون على استعداد للوقوف بجانبهم و تقديم لهم المساعدة التي تمكنهم من أداء عملهم. كما اشترطوا عدم مطالبتهم بالواجبات المنزلية. فيما يتعلق بدرجة تمركز اختيارات تلاميذ هذه المرحلة فإنها خفّت أكثر حيث أن نسبة 67.36 % من اختيارات الذكور و63.33% من اختيارات الإناث انحصرت في عشر جمل من الأربعين جملة الواردة في الاستمارة.

نظرة طالب المرحلة الثانوية

إن تقويم تلاميذ المرحلة الثانوية ركز بشكل خاص على وظيفة المعلم الأساسية وهي التدريس. فالاختيارات المشتركة بين الذكور و الإناث تدور حول عمل المعلم داخل القسم. بالنسبة لصفات المعلم الشخصية التي اختاروها فإنها كانت ترتبط بوظيفة المعلم الأساسية، إذ فضلوه أن يكون صاحب ثقافة عالية و خبرة في كل شيء و أن يكون متمكنا من المادة التي يدرسها. و كما كان متوقعا فإنهم اشتركوا مع تلاميذ مراحل التعليم الأخرى في بعض الاهتمامات. و من الجمل التي اشتركوا مع غيرهم في اختيارها " يتكلم ويشرح بوضوح " ، " لا يفضل تلميذا على تلميذ " ،" أخلاقه حسنة ". أما العنصر الذي ميز هذا المستوى و برز بقوة ضمن اختيارات أفراده فيتمثل في مطالبة المعلم بإتاحة فرص أكثر للمناقشة. فالذكور اعتبروها أهم صفة يتميز بها المعلم الجيد كما جاءت في المرتبة الثالثة ضمن اختيارات الإناث. كذلك الحال بالنسبة للعبارات "يحافظ على الوقت ". يظهر كذلك تشابه كبير في اختيارات كل من الذكور والإناث (7 جمل تكرر اختيارها مع الجنسين بترتيب مختلف). و لكن في سياق عملية الاختيار برزت رغبة الإناث في عدم مطالبتهن بالعمل الذي لا يعرفن كيفية القيام به وهو ما يتسبب لهن في الحرج، كما رجع الذكور إلى المطالبة بعدم اعتماد العقاب البدني كوسيلة تأديبية وعدم انتقاد التلميذ أمام الجماعة لما في ذلك من مساس بكرامته. أما درجة تمركز إجابات المفحوصين حول الاختيارات العشرة المطلوبة فإنها نزلت مع تلاميذ المرحلة الثانوية إلى 40% و حصل هذا مع الذكور و الإناث.

نظرة طالب المرحلة الجامعية

نلاحظ تباعدا نسبيا بين الجنسين حيث اختلف الذكور و الإناث في خمس اختيارات من بين العشر المطلوبة. فالإناث طالبن المعلم بحفظ النظام في القسم و بتقديم دروس مثيرة و مشوقة و بالمحافظة على الوقت. أما الذكور فان اهتمامهم الخاص تناول أخلاق المعلم و مرحه و وُدّه. و أبدى كلا الجنسين الرغبة في مساهمة المعلم في حل مشاكل التلاميذ. لكن الانشغال الذي برز مع تلاميذ هذه المرحلة، ذكورا و إناثا، أكثر مما حصل مع تلاميذ المراحل التعليمية الأخرى تعلق بجدية المعلم، و من المظاهر المجسدة لها تحضيره دروسه قبل مجيئه إلى المدرسة. و مثل بقية تلاميذ مراحل التعليم الأخرى فانهم اختاروا العبارات " يتكلم و يشرح بوضوح " ، " لا يفضل تلميذا على تلميذ "، كما أنهم شاركوا تلاميذ المرحلة الثانوية في اختيار العبارات " متمكن من مادته " و" يتيح فرصا للمناقشة ". أما عن مستوى تمركز الاختيارات كان أكبر بقليل من نظيره مع تلاميذ المرحلة الثانوية حيث بلغ نسبة 50%.

نظرة الطالب المتربص

إن فئة الطلبة المتربصين قاسمت تلاميذ المرحلتين الثانوية و الجامعية في كثير من اختياراتهم. فهم أيضا رغبوا في المعلم الذي يلم بمادته، و يسمح للتلاميذ بالمناقشة ويحرص على تهيئة نفسه و تحضير دروسه قبل دخوله إلى القسم. و اشتركوا مع التلاميذ من مراحل التعليم الأربعة في اختيار عبارات " أخلاقه فاضلة " ، " لا يفضل تلميذا على تلميذ " ، "يتكلم و يشرح بوضوح ". يلاحظ أن الجنسين التقيا في ست أوصاف مشتركة للمعلم الجيد. كما أن اختيارات الذكور تشابهت مع اختيارات ذكور

الجامعة (8 جمل مشتركة بينهم)، في الوقت الذي تشابهت فيه اختيارات طالبات معهد المعلمين مع اختيارات طالبات الجامعة (7 جمل مشتركة بينهن).

نظرة المعلم

كلا الجنسين أكدا على المظهر اللائق بالمعلم مثل الأناقة وحسن الهندام والأخلاق، إضافة إلى اهتمامهم بالجوانب الأخرى مثل تمكنه من المادة و تحضيره لدروسه قبل عرضها و المحافظة على الوقت. في الناحية البيداغوجية ركزت الإناث على الحاجة إلى توفير النظام داخل القسم و طريقة الانتقاد و إمكانية مساعدة التلاميذ في حل مشاكلهم، بينما اختار الذكور العروض المشوقة و الشروح الواضحة مع حاجته إلى الاستعانة بوسائل الإيضاح و أن يتحلى بالصبر و تفهم وضع التلميذ. إن تمركز الإجابات حول الاختيارات العشرة كان بدرجة أكبر من تمركزها لدى طلبة المراحل الثانوية و الجامعية و طلبة معهد المعلمين. و هذا يدل على أن هناك تجانسا أكبر في النظرة إلى المربي من قبل المربين أنفسهم. و أن طبيعة اختيارات كل جنس و طريقة ترتيبها تؤشر على وجود بعض القناعات الجماعية يحملها المربون الذكور و قناعات جماعية تحملها المربيات.

مجمل النتائج

و جاءت الصفات العشرة الأولى الأكثر حضورا في اختيارات أفراد عينة الدراسة عامة تترتب على النحو التالي:

1- متمكن من مادته.

2- لا يفضل تلميذا على تلميذ.

3- يعطي التلاميذ فرصا للمناقشة.
4- يحضر دروسه قبل حضور الحصة.
5- يتكلم و يشرح بوضوح.
6- أخلاقه حسنة.
7- يحافظ على الوقت.
8- يعطي دروسا مشوقة.
9- قادر على حفظ النظام في القسم.
10- يهتم بمشاكل التلاميذ.

بالنسبة للترتيب العام للصفات الواردة في الاستمارة حسب أهميتها و حسب جنس المفحوص فإننا نلاحظ أن الاختيارات الأولى تدور حول صفات المعلم التي لها علاقة مباشرة بالعملية التعليمية، من إلمام بالمادة و عدم التمييز بين التلاميذ و إتاحة فرص للمناقشة و تحضير الدروس مسبقا و عروض واضحة مفهومة. و إذا تأملنا في العشر جمل الأكثر شيوعا ضمن اختيارات المفحوصين ندرك العلاقة التكاملية التي تربط بين مضامينها و تمحورها في مجموعها حول الأبعاد البيداغوجية و الثقافية العلمية والاجتماعية الإنسانية و هي أبعاد عادة ما تستوعبها العملية التربوية. من ناحية أخرى فإن الجمل التي اختارها عدد قليل من أفراد العينة تعلقت بعناصر ثانوية أو عناصر مكملة و ليست أساسية مثل طريقة التنقيط، فكاهة المعلم وهزله. و كما كان متوقعا فإن جميع أفراد العينة رفضوا من المعلم المعاملة القاسية. مما يستوقفنا كذلك مواقف الذكور و الإناث المتباينة. فإذا نظرنا إلى الجمل العشرة الأكثر اختيارا من قبل الإناث والذكور نجد أن الجنسين التقيا في سبعة منها وهي "يحافظ على الوقت " ،" أخلاقه حسنة "، " متمكن من مادته "، "يحضر دروسه قبل حضور الحصة "، " لا يفضل تلميذا

على تلميذ"، " يتيح للتلاميذ فرص المناقشة "، " يتكلم و يشرح بوضوح ". و كانت الجمل الثلاثة المتممة للاختيارات العشرة لدى الإناث " يعطي دروسا مشوقة " ، " ينتقد التلميذ على انفراد" ، " يعامل التلاميذ معاملة حسنة ". و كانت من جانب الذكور " قادر على حفظ النظام في القسم "، " لا يطالبك بعمل لا تعرف كيف تبدأه " ، " صديق و ناصح للتلاميذ جميعا ".

نستخلص من ذلك أنه في الوقت الذي أكد تلاميذ المرحلة الابتدائية على طريقة معاملة المعلم للتلميذ وعلى عدم لجوئه إلى العقاب، فان تلاميذ المرحلة الإعدادية، مع تسجيلهم انشغالا بتلك النواحي، أظهروا اهتماما أكبر بالناحية البيداغوجية حيث التفتوا إلى دروس المعلم و طريقة عرضها. أما تلاميذ المرحلة الثانوية فكان تقويمهم يتوجه إلى وظيفة المعلم الأساسية وكيفية إيصاله المعلومات للتلميذ. و من خلال هذا التوجه ابرزوا أهمية المناقشة التي تجري داخل القسم تحت إشراف المعلم. بالنسبة للطلبة الجامعيين فقد التفتوا بصورة خاصة إلى طريقة تحضير المعلم لدروسه و مدى جديته فيها و التقوا مع تلاميذ المرحلة الثانوية في المطالبة بفرص المناقشة و في ضرورة تمكن المدرس من المادة التي يقدمها. و هي الاختيارات التي مال إليها الطلبة المتربصون في الوقت الذي جاء التأكيد في أوساط المعلمين على أهمية المظهر الذي يجب أن يظهر به المعلم أمام تلامذته و أمام المجتمع و الذي يشمل الهندام المناسب والجدية في القيام بعمله والأخلاق الحسنة.

وهكذا نلاحظ تشابه الفئات المعتمدة في عينة الدراسة في بعض اختياراتها، فنجد أنها جميعها اعتبرت المعلم الجيد إنسانا عادلا لا يفضل أحدا على أحد، يتميز بأخلاقه العالية، و في استطاعته تقديم الدروس الواضحة المفهومة. غير أن تلاميذ المرحلتين الابتدائية و الإعدادية فضلوا المعلم الذي يعتمد في علاقته مع التلاميذ على المعاملة

الحسنة و لا يلجأ إلى العقوبة البدنية. و هما عنصران لم يوليهما تلاميذ المرحلتين الثانوية و الجامعية اهتماما خاصا، و أكدوا بدلا من ذلك على ضرورة إلمام المدرس بالمادة العلمية و أن يكون على استعداد لتقبل استفسارات و تعقيبات و انتقادات التلاميذ من خلال فرص المناقشة التي يسمح بها. و أخيرا نسجل أن الفروق الجنسية تأكدت أكثر مع التقدم في المرحلة التعليمية فنلمس بصورة عامة اهتمام الإناث بجوانب مادية مظهرية من شخصية المعلم في مقابل اهتمام الذكور الأكبر بالجوانب المعنوية.

مناقشة نتائج الدراسة الأولى

إن قراءة أولية لهذه النتائج تشير في الظاهر إلى:

1- وجود استقرار في النظرة إلى المعلم و تشابه كبير فيها لدى فئات العينة من مستويات التعليم الدنيا. ذلك أن أكثرمن80%من التلاميذ في سنوات التعليم الابتدائي الثانية و الرابعة والسادسة تشابهت عندهم العبارات التي حاولوا أن يصفوا بها المعلم الجيد وإن اختلفوا في ترتيب الأوصاف التي ذكروها. هذه الملاحظة تنسحب كذلك على فئة المعلمين، لكن بدرجة أقل، حيث أن60 % من اختياراتهم لم تتجاوز عشر جمل بعينها. في حين تميزت اختيارات طلبة الثانويات و الجامعات بتنوع كبير و تباين ملفت للانتباه. ذلك أن 60% من الثانويين و50 % من الجامعيين توزعت اختياراتهم على26 جملة من بين 40 جملة مقترحة، علما بأن الدراسة لم تسجل أي فرق بين الجنسين فيما يخص هذه النقطة.

قد يعود سبب وجود هذا الاختلاف إلى حجم العينـة. ففـي المستويات الأولى كانت هذه العينة صغيرة نسبيا. لكن، و مع وجود هذا الاحتمال، فإننا لا نستبعد كذلك أن يكون التنوع الذي ميز استجابات المتعلمين الكبار يمثل مظهرا من مظاهر النمو الفكري ومؤشرا من مؤشرات النضج العقلي و ترجمة عملية للتغيير الذي يحدث في نظرة الكبار إلى الواقع و في طبيعة التصورات والاتجاهات التي يحملونها عامة والتي تتصف أكثر من ذي قبل بالواقعية والموضوعية(بياجه،1988،ص.124-125و Beard,1976.pp.94-97,113-118).

2- اتفاق بين مختلف مستويات التعليم المعتمدة في الدراسة حول ضرورة تجسيد المعلم للخلق الحسن واتصافه بالعدل والإنصاف في مختلف مواقفه.

3- اتفاق هذه المستويات كذلك حول ضرورة اعتماد المعلم الوضوح في كل ما يقوله و في كل الشروح التي يقدمها.

4- وجود، على صعيد آخر، اختلافات بين هذه المستويات في طريقة تقدير المعلم الجيد نوجزها في النقاط التالية:

أ- اهتم أطفال المراحل الأولى بطريقة معاملة المعلم للتلاميذ واستوقفهم بشكل خاص مرحه و وده و بالنسبة للبعض فكاهته، و اعتبروا عدم لجوئه للعقاب من المواقف الأساسية التي يجب أن يعرف بها.

ب- اهتم تلاميذ مراحل التعليم المتأخرة و الطلبة الجامعيون بفرص المناقشة التي في وسع المعلم الجيد أن يتيحها و بحسن استغلاله للوقت و المحافظة عليه، واشترطوا في هذا المعلم أن يكون ملما بالمادة التي يدرسها. هذا المطلب الأخير اشترك معهم فيه الطلبة المتربصون و المعلمون.

ج–تمركـزت اختيـارات المعلميـن و الطلبـة المتربصيـن حـول طريقـة التأديب واستعمال الوسائل التربوية و ما ينجر عنه من إمكانية تقديم دروس مشوقة تشد انتباه التلاميذ، و كلها مواضيع يطول الجدال حولها في الأوساط التربوية... إلا أن العنصر الذي اهتموا بـه أكثر تعلـق بالتحضير الجيـد للدروس قبـل حضـور الحصص.

د– اختيار تلاميذ المرحلة الإعدادية جملا تصف بعدا شخصيا للمعلم، ففضلوه أن تكون له خبرة في كل شيء و أن يكون صاحب ثقافة عالية. و هذا الاتجاه في التقدير يتماشى مـع ميـل الأطفـال في هذه المرحلة مـن حياتهـم إلى التعلق بالأشخـاص المتميزين بالكفاءات و المهارات و محاولة تحقيق التطابق النفسي معهم و الاستئناس بالقرب منهم و العمل معهم (Erickson,1968). و توقعات الأطفال من الفرد الذي ينجذبون نحوه بهذه الطريقة تختلف باختـلاف الدائرة التي يجدون أنفسهم بداخلها. ففي المدرسة تكون خبرة المعلم الواسعة من أبرز العوامل التي تحوله في الأوساط التربوية إلى بطل و إلى شخصية متميزة.

هـ–إن احترام التلميذ و عدم إهانته مظهران ركز عليهما بصورة خاصة تلاميذ المرحلتين الإعدادية و الثانوية. علما بأن في هذه الفترة من العمر يتبلور مفهـوم حول الذات لدى الكائـن البشري بحيث يزداد اعتزازه بالنفس و يصبـح الحفـاظ على مـاء الوجـه مـن المطالب التي لهـا بعض الأولويـة في حياتـه (Samuels,1977). و سجلت الدراسة الحالية تباينا في طريقة التعبير عن ذلك. فبينما عبر عنـه تلاميـذ المرحلـة الإعداديـة بعبارات " يعطيك الوقت الكافي لإنهاء عملك " ، " يوضح العمل الذي يريده منك " ، نجد تلاميذ المرحلـة الثانويـة قد اختـاروا للتعبيـر عـن ذلك المطلب العبـارات "لا يعاقـب التلاميـــذ

عقوبة بدنية " ، " يكلم التلميذ على انفراد حين ينتقده ". و كانت الإناث من المرحلتين أكثر صراحة في التحسيس بهذه الحاجة، فقد اخترن عبارة " لا يطالبك بعمل لا تعرف كيف تبدأه "، نظرا لما تسبب لهن مثل هذه المواقف من إحراج شديد أمام بقية التلاميذ.

و- من المواقف المتباينة التي سجلتها الدراسة، عدم انزعاج الإناث عامة من إلزامهن من قبل المعلم بالقيام بأعمال و واجبات مدرسية في البيت، و حرص الذكور على التنبيه إلى ضرورة إعفاء المعلم الجيد التلاميذ منها. و هو أمر يسهل فهمه في ظل المعطيات الثقافية للمجتمع الجزائري. ذلك أن الأنثى غالبا ما تلازم البيت بعد رجوعها من المدرسة فتحتج بالواجبات المدرسية هروبا من تقديم مساهمتها في إطار عائلتها. أما الذكور فإنهم عادة يخرجون إلى الشارع، و لا تحرص أسرهم كثيرا على بقائهم في البيت، فيكون مطالبتهم بإنجاز واجبات مدرسية في البيت بمثابة العقوبة التي تفرض عليهم، والتقييد من حريتهم التي ظل المجتمع يعترف لهم بها.

ز- كما هو واضح من مختلف النتائج المتوصّل إليها، فإن الفروق الجنسية أكثر ما ظهرت في طريقة ترتيب الأوصاف و أغلب الأوصاف التي مال إليها جنس كانت حاضرة ضمن اختيارات الجنس الآخر و هذا مع تلاميذ العينة من مستويات التعليم الأربعة و كذلك مع باقي أفراد العينة من معلمين و معلمين متربصين.

من جهة أخرى حصل اتفاق كبير بين أفراد العينة حول تهميش أو إبعاد بعض الأوصاف من اختياراتهم حول المعلم الجيد. و هكذا فقد اختار عدد قليل من أفراد العينة (وأحيانا غابت من اختياراتهم) عبارات "يعامل التلاميذ بقساوة " و " جدي لا يعرف

اللعب و الفكاهة "، و" يُقيّم التلاميذ على نقاط الامتحان فقط ". و كما يمكن أن نعتبر هذا السلوك تعبيرا صريحا عن رغبة المتعلمين في عدم رؤية المعلم متصفا بتلك الأوصاف، يمكن أن تكون مجرد إشارة إلى عدم وجود اهتمام بهذه الأوصاف و أنه لا فرق بالنسبة إليهم بين اتصاف المعلم بها و عدم اتصافه بها. إلا أن الاتفاق العام بين أفراد العينة من مختلف مراحل التعليم حول عدم إدراجها ضمن الاختيارات و بالحجم الذي سجلته الدراسة يؤشر أكثر نحو التأويل الأول. فالعبارات التي اختارها عدد قليل من أفراد العينة أو لم ترد ضمن اختياراتهم، عموما تتحدث عن شخصية متشددة في مواقفها غير واقعية وغير عادلة. فالجدية التي لا تعرف لحظات للطرف و الفكاهات واللعب تصطدم حتما بواقع الأطفال، بل وحتى الكبار، الذين يمثل اللعب بالنسبة إليهم الغذاء النفسي الذي**لا يمكن الاستغناء عنه**(منصوري،ص.104). وإعطاء للامتحان الوزن الكبير في العملية التقييمية إجحاف في حق الجهود التي يبذلها عدد كبير من التلاميذ طيلة السنة الدراسية. و يعزز هذا المطلب لدى المتعلمين ما يجدونه من مظاهر سلبية في طريقة إجراء واستغلال نتائج هذه الامتحانات التي تفقدها قيمتها التربوية و يصبح **عبثا الاعتماد عليها في تقرير مصير التلاميذ وتحديد وجهتهم المستقبلية(منصوري، .42).** أما معاملة المعلم القاسية **فمن الطبيعي جدا أن تنفر منها الطباع السليمة و لا** تستأنس بها سوى النفوس المريضة وغير السوية.

وهكذا عندما نتأمل في النتائج التي انتهت إليها هذه الدراسة نلاحظ على العموم أنها لا تبتعد كثيرا عن تلك النتائج التي ظلت التحقيقات الميدانية تؤكدها في أوساط الباحثين في الحقل التربوي.

من ناحية أخرى، فإن الصفات العشرة الأولى التي اختارها أكبر عدد من تلاميذ وباقي أفراد العينة تبرز بالخصوص أهمية ثلاثة أبعاد من شخصية المعلم:

1- **البعد الثقافي العلمي** حيث أن التلميذ في كل مستويات التعليم توقع من المعلم أن يكون حاملا لزاد علمي. فصفة "متمكن من مادته" طغت على اختيارات المتعلمين خاصة في مراحل التعليم الإعدادية و الثانوية و الجامعية، و بنسبة أقل عبارة " مثقف ثقافة عالية " و عبارة " له خبرة في كل شيء ". بل حتى أطفال المرحلة الابتدائية اهتموا بهذا الجانب حيث اعتبروا المعلم الجيد ذلك الإنسان الذي، على حد تعبيرهم، " يعرف كل شيء ". فالخبرة الواسعة والإلمام بالمادة التي اشترطها التلاميذ في المعلم تجعله في موقع يسمح له بالإشراف المثمر على العملية التعليمية. و هذا العامل من شأنه أن يكسب المعلم ثقة التلاميذ في سعة خبرته و رصيده فيعتزون بحضور حلقاته كما يسمح له بالتأثير فيهم بقوة وفي الاتجاه الذي يريده (Stones, 1976. pp.365-380).

2- **البعد التربوي البيداغوجي**، و ربما كان هو البعد الذي طغى أكثر على اختيارات أفراد العينة. فالعبارات " يتكلم و يشرح بوضوح "، " يعطي دروسا مشوقة " ، " يحضر دروسه قبل حضور الحصة " ، " يعطي للتلاميذ فرصا للمناقشة ".. التي جاءت ضمن الاختيارات الأساسية، توحي بما يوليه التلميذ من أهمية لهذه الناحية. و لعل هذا يدعم قناعة بعض الباحثين بأن نجاح المعلم لا يقدر إلا فيما يتعلق بممارسته التربوية، و أن المظاهر الأخرى هي ثانوية و لا تأتي سوى مكملة لهذه الأخيرة. إن تمكن المعلم من المادة التي يعلمها لا يدركه التلاميذ إلا من خلال عروضه الواضحة و المفهومة. فهم يطمئنون إلى كفاءته بعد معاينة دروس في مستوى من الوضوح و التسلسل المنطقي ضمانا لإمكانية استيعابها من قبلهم. فمهارته في عرض الدروس المفهومة وحسن تقديمها تمثل الجسر الرئيسي الذي يربط **المعلم بالتلاميذ**(أبو الفتوح

والآخرون،1978ص.137-161 و73-98)، و لا يمكن للعلاقة البيداغوجية أن تنمو وتتطور إلا من خلال هذه القناة.

3- **البعد الأخلاقي الإنساني**، و هذا أيضا كان واضحا من خلال اختيارات التلاميذ. فالأخلاق الحسنة يجب أن يتصف بها المعلم، و أن من آثارها التطبيقية أنهم يتوقعون منه إنصافا في معاملته لهم و عدم الميل إلى بعضعم على حساب بعضهم الآخر. فالجملة " لا يفضل تلميذا على تلميذ " اختارها أزيد من 50 % من المجموعة و جاءت بالنسبة للإناث على رأس قائمة اختياراتهن، كما أن العبارات " أخلاقه حسنة " و " يحافظ على الوقت " كانت هي أيضا ضمن الاختيارات الأساسية للتلاميذ في مراحل التعليم الأربعة. فالمعلم مهما فقد في المجتمعات المعاصرة بعضا من مكانته الخاصة و المتميزة التي تمتع بها حينا من الدهر إلا أنه بالنسبة للتلاميذ ما زال الجميع يتوقع منه أن يكون نموذجيا في أخلاقه و تصرفاته و نلمس ذلك بالخصوص في ردود أفعال أفراد المجتمع عندما يسجل على المعلم بعض الانتهاكات أو بعض الانحرافات ذات الطابع الأخلاقي. عندئذ نسمع صوت المجتمع من جديد يتحدث عن نموذجية و مثالية المربي بالنسبة للتلاميذ خاصة و أفراد المجتمع عامة. و من أقبح المظاهر التي تشين شخصية المعلم من وجهة نظر المتعلمين تحيزه إلى فئة دون سائر أفراد الوحدة التربوية و اتصافه بالصفات الأخلاقية الذميمة مثل النطق بالكلام البذيء أو القيام بأعمال أو تسجيل مواقف لا تتناسب و مكانة المربي أو لا تليق بمقامه.

في نفس الدائرة الأخلاقية يندرج البعد الإنساني الذي التفت إليه أفراد العينة، حيث أن الاهتمام بمشاكل التلاميذ اعتبروها إحدى الصفات الضرورية في المعلم الذي

يطمئنون إليه. فبقدر ما رفضوا أن يتصف بالقساوة أو أن يلجأ إلى العقوبة، خاصة تلك التي تمس بكرامة التلميذ و تهينه، و رفضوا أن يروا فيه الإنسان المستبد برأيه الذي لا يقبل انتقادا و لا ملاحظة، فإنهم أرادوه أن يشركهم في الرأي و يتيح لهم فرصا للتحدث عن صعوباتهم و توجيه السؤال أو إظهار موقف أو تسجيل تعليق، كما أرادوه أن يكون ذا قلب رحيم يسع أخطاءهم و همومهم. فهو في نظرهم لا يقوم بتنوير أفئدتهم بالعلم والمعرفة فحسب، بل وأن يملأ قلوبهم إيمانا بقدرتهم على تجاوز الصعاب وتحقيق ما تصبو إليه النفوس من آمال. و هذه المواقف تؤكد بصورة مباشرة نتائج الدراسات العديدة التي أشارت إلى ضرورة اعتماد المربي الأسلوب الإنساني في التعامل مع التلاميذ وفي العطف عليهم والصبر **على أخطاءهم**(مطاوع و واصف،1982.ص23،اللقاني و رضوان،.1986 ص222–228).ولعل هذا يبرر إلى حد ما ارتفاع المردود التربوي الذي عرفته وحدات تربوية عديدة ساد فيها الجو الأخوي والديمقراطي وسادت فيها حرية التعبير (Child,1977, pp.250–251). فالتلميذ حين يسمح له بالكلمة داخل القسم فإن ذلك يكون بمثابة التغذية الراجعة للمعلم يستطيع من خلالها أن يلمس آثار الدروس التي يقدمها و مدى تحقيقه للأهداف التي يصبو إليها. من جهة أخرى يصبح التلميذ إيجابيا في عملية التعلم لا مجرد مستهلك لما يعرض عليه. و أكدت الدراسات الكثيرة فائدة المناقشة **التي** تصاحب **أو** تعقب عروض المعلمين **من** تبديد الغموض والتأكد من مستوى فهم واستيعاب التلميذ للمواضيع المدروسة واكتساب هذا الأخير مهارة بناء الرأي و النظر فيه (Rosenshine,1968 .Furst ,1967.Wright and Nuthall,1970 Morrison ,1966).

من خلال الاختيارات البارزة، بإمكاننا كذلك التحدث عن بعد رابع، و إن كان يشتمل عليه البعد السابق، و يتمثل في جدية المعلم. فهم لا يميلون إلى الإنسان المتهاون أو الإنسان الذي يكون تسامحه وسيلة تُفضي إلى حالة من الفوضى

وللاستقـرار. ذلك أن عـددا كبيرا مـن أفراد العينـة اختـاروا عبارات " قـادر على حفـظ النظـام في القسم "، " يحافظ على الوقت "، " يحضر دروسه قبل حضور الحصة ". بـل إن الهندام الحسن و طريقة اللباس التي يجب أن يتميز بها المعلم، في نظر بعض التلاميذ و بعض المربين، يدخل ضمن هذه القناعة. و على العموم يوجد إلى حد الآن انسجام كبير في نتائج الدراسة الأولى مع ما افترضه الباحث. فالصفات الذاتية للمعلم كانت موجودة بثقل ضمن اختيارات التلاميذ، و الناحية الأخلاقية من حياة المعلم، بشكل خاص، اهتـم بهـا تلاميـذ المدارس. يبقى فقط ملاحظـة أن هـذه العناصـر جميعها تموقعت في إطار متوازن لشخصية المعلم، و ليس هناك في نتائج الدراسة ما يشير إلى أسبقية بعضها أو يعطي وزنا خاصا لها.

السؤال الذي يطرح نفسه الآن، هل يكون لاتصاف المعلم بهذه الصفات التي مال إليها التلاميذ أو بعضها، تأثير في الواقع التربوي و واقع الأفراد الذين تحتضنهم المؤسسات التربوية ؟ و هو السؤال الذي سوف نتعرض له في الدراسة اللاحقة.

الفصل الثالث:

أثر وجود الصفات
على المردود التربوي

تمهيد

اعتمد الباحث في هذه الدراسة على نتائج الدراسة الأولى، حيث حاول التعرف على طبيعة تأثير الصفات التي حبذ التلاميذ وجودها في المعلم على المردود التربوي بصورة عامة و ذلك من خلال عقد مقارنة بين نظرتي كل من التلميذ الضعيف و التلميذ المتفوق، و علاقتها بمستوى نجاح كل منهما. فقد طلب منهما تقويم هذا المعلم في بعض الصفات المشار إليها و درجة اتصافه بها.

و توقعت الدراسة اقتران ضعف و ارتفاع المردود بالنظرة السلبية و الإيجابية التي ينظر بها التلميذ إلى معلمه، علما بأن هذا الأخير هو الذي انتهت إليه عملية تحديد الضعيف و المتفوق من أفراد الوحدة التربوية التي يدرسها، باعتباره أقدر من غيره على تسجيل حكم تقويمي من هذا النوع، نظرا لأنه احتك بهم مدة كافية سمحت له بالتعرف على جوانب عديدة من شخصياتهم خاصة أولئك الذين تميزوا عن البقية سواء بالتفوق الملفت للنظر أو بالإخفاق الذي تكرر. و قد اعتبرت الدراسة سنة واحدة حدا أدنى لمدة الاحتكاك بين المعلم والتلميذ. و حتى يكون حكم المعلم شاملا و معبرا، تعمد الباحث إلغاءعنصر نتائج الامتحانات الدورية أو الخاصة من المؤشرات التي يحدد على

ضوئها ضعف و تفوق التلاميذ، و فضل أن يأتي التقويم منبثقا من نشاط التلميذ في سائر أيام السنة الدراسية و في ظروفها العادية و الطبيعية. أما موضوع النتائج المحصل عليها في الاختبارات العامة و الخاصة فقد عولج مستقلا عن هذا التقويم الأولي بصورة جزئية و بغرض اختبار قيمة حكم المعلم و مدى صدق توقعاته في هذه الناحية. و هو بهذا يخرج ضمنيا عن إطار هذه الدراسة.

عينة الدراسة[12]

على غرار الدراسة الأولى، فإن الباحث حاول أن يعالج موضوعه من خلال الاحتكاك بمراحل التعليم الأربعة (الابتدائية، الإعدادية، الثانوية و الجامعية). و كان عدد أفراد العينة 512 تلميذا و تلميذة 64 منهم في المرحلة الابتدائية، و 148 في المرحلة الإعدادية، و204 في المرحلة الثانوية، و96 في المرحلة الجامعية. كما تعامل الباحث مع عينة تتكون من 30 معلما ومعلمة موزعين بنسب مختلفة على مراحل التعليم الأربعة. و بالرغم أن المادة الدراسية لم تدرج ضمن المتغيرات التي اهتمت بها الدراسة، إلا أن عينة المربين المعتمدة توزعت على12 مادة علمية هي: اللغة العربية، اللغة الفرنسية، اللغة الإنجليزية، رياضيات، فرياء، اجتماعيات، تاريخ و جغرافيا، علم النفس الطفل و المراهق، علم النفس المرضي، كيمياء، العلوم الطبيعية، و علوم الأرض.

و بما أن الدراسة انصبت حول الآثار التي يمكن أن تظهر نتيجة اتصاف المعلم ببعض الصفات، فقد تعامل الباحث مع فئتين من التلاميذ، كما كان مقررا من البداية،

---

[12]– تفاصيل أخرى حول العينة يجدها القارئ ضمن ملاحق الكتاب و في رسالة الباحث العلمية "سلوك المعلم وإنجاز المتعلم" ص..88–92

وهما فئة الضعفاء و فئة الأقوياء، و لم ينشغل بفئة المتوسطين التي أفرزتها الدراسة ميدانيا. والعينة التي تحصل عليها الباحث لم تكن مقصودة من حيث حجمها أو عددها، وإنما خضع ذلك للظروف و ما سمحت به و الإمكانات المتوفرة. و نلمس ذلك و لأول وهلة في عدم الانسجام في عدد الوحدات التربوية من مرحلة تعليمية إلى مرحلة تعليمية أخرى، و في عدد الأفراد ضمن هذه الوحدات و ضمن المؤسسات التربوية و المعاهد التي تحتضنها، وكذا في عدد المدرسين و المدرسات، و في نوع و طبيعة المواد العلمية التي يشرفون على تدريسها للتلاميذ. و هي عوامل لا تقل وزنا في إمكانية التشويش على النتائج المحصل عليها. و مع ذلك حرص الباحث على:

1- أن يكون عدد الضعفاء في العينة مساويا لعدد الأقوياء، و هذا على جميع الأصعدة و المستويات.
2- أن يكون عدد الذكور مساويا لعدد الإناث.
3- أن تتمثل في العينة، و لو بنسب متباينة، كافة مراحل التعليم الكلاسيكية.
4- أن يندرج ضمن طاقم التدريس المعتمد في العينة ذكور و إناث.

و كل هذه الإجراءات جاءت كاستجابة من الباحث لمتطلبات الدراسة التي حاول من وراءها تقدير الفرق في الموقف بين الضعفاء والمتفوقين، و مقارنة الموقف بين الجنسين، و ملاحظة تلك المظاهر و كيفية تطورها عبر مراحل التعليم الأربعة.. و هي اعتبارات ذات وزن خاص في هذه الدراسة.

أدوات البحث[13]

كما أسلفنا فإن الدراسة الثانية جاءت امتدادا للدراسة الأولى و انطلقت من النتائج التي انتهت إليها هذه الأخيرة. و اختار الباحث، للقيام بالدراسة و جمع معطياتها الضرورية، أسلوب " قائمة التقدير". فالدراسة الأولى حددت بصورة خاصة الصفات التي يحبذها التلاميذ في المعلم. ونظرا لحصول اتفاق حول بعض الاختيارات بالنسبة لجميع مراحل التعليم، و كذلك نظرا لظهور تباين واضح في الرأي حول بعضها الآخر، و بما أن عنصري الاتفاق و الاختلاف في التقدير كلاهما له أهميته و وزنه في واقع التلاميذ، اختار الباحث إدراج مظاهر الاتفاق ومظاهر الاختلاف عند بناء هذه القائمة ولم يحاول تهميش أي واحد منهما. اعتمد الباحث، تماشيا مع نتائج الدراسة الأولى، ثلاث قوائم تقدير. توجه بالأولى إلى تلاميذ مرحلتي التعليم الابتدائية و الإعدادية و بالثانية إلى تلاميذ مرحلتي التعليم الثانوية و الجامعية و خص بالثالثة المعلمين الذين يشرفون على تدريس أولئك التلاميذ. و وضع في قائمتي التقدير الموجهتين للتلاميذ مجموعتين من الأسئلة:

أ- أسئلة مشتركة تقدم لجميع التلاميذ وتدور حول ثلاثة عناصر هي عدالة المعلم، مدى تجسيده للأخلاق الحسنة، و مستوى وضوح الدروس المقدمة. و جاءت صيغ الأسئلة كالتالي: " درجة إنصافه للتلاميذ و عدله بينهم" ، " درجة وضوح الدروس وشروحه" ، "درجة تجسيده للأخلاق الفاضلة ". و أدرجت في القائمتين على أساس أنها:

---

13 – تفاصيل أخرى يجدها القارئ في الرسالة العلمية للباحث بعنوان "سلوك المعلم وإنجاز المتعلم" 1997. ص.92-103

كانت ضمن الجمل العشرة الأكثر اختيارا من قبل أفراد العينة.

1- اختيرت من قبل تلاميذ مراحل التعليم الأربعة.

2- تتعرض لخاصية أو صفة في وسع التلميذ تقدير مستوى حضورها في حياة المعلم داخل القسم.

ب- سؤالان مخصصان لتلاميذ المرحلتين الابتدائية والإعدادية حول طبيعة معاملة المعلم للتلاميذ و مدى اعتماده على العقاب البدني.

ج- سؤالان مخصصان لتلاميذ مرحلتي التعليم الثانوية و الجامعية حول فرص المناقشة المتاحة و مستوى تمكن المعلم من المادة التي يدرسها التي طالما أكد عليها تلاميذ هذين المستويين.

أما قائمة التقدير الخاصة بالمعلم فإنها اشتملت على أربع أسئلة تدور حول ذكاء التلميذ، و كيفية متابعته للدروس، و طبيعة مشاركته في القسم، وقدرته على الاستيعاب.

بالنسبة لطريقة التعامل مع قوائم التقدير فانه يطلب من المعلم و التلاميذ على حد سواء تحديد درجة لكل عنصر من العناصر الواردة في القائمة يراها تناسب واقع التلميذ من وجهة نظر المعلم أو تنطبق على واقع المعلم في تقدير التلميذ، وذلك باختيار واحد من بين الاختيارات الخمسة التالية: عالية جدا، عالية، متوسطة، دون المتوسط، ضعيفة. و يطلب من المعلم التعريف بجنسه و بالمدة التي تعامل فيها مع التلميذ الذي هو بصدد تقويمه. كما يطلب منه بعد اختياره التلميذ المناسب للدراسة أن يسجل على استمارة هذا الأخير جنسه و عمره واسم المادة التي يدرسها له.

مثل ما انطلق الباحث في بناء قوائم التقدير من تصور متكامل واستند فيه إلى جملة من القواعد و المبادئ، فانه حدد مسبقا طريقة للتعامل مع المعطيات التي تجتمع له بعد

استلام قوائم التقدير من المفحوصين. و يمكن إجمال خطوات استغلال تلك المعطيات في العناصر التالية:

1- صنف التلميذ ضمن الأقوياء بتقويم المعلم إياه بدرجة "عالية جدا " أو "عالية"، على الأقل في بعدين من الأبعاد الأربعة التي تناولتها الأسئلة الموجهة للمعلم، وبدرجة " متوسط " في أحد البعدين الباقيين. أو على الأقل بدرجة "عالية جدا" أو "عالية " في أحد الأبعاد الأربعة و بدرجة " متوسطة " في الأبعاد الثلاثة الباقية.

2- صنف التلميذ ضمن الضعفاء بتقويم المعلم إياه بدرجة " ضعيفة " أو " دون المتوسط "، على الأقل في بعدين من الأبعاد الأربعة التي تضمنتها قائمة التقدير الخاصة بالمعلم و بدرجة " متوسط " في أحد البعدين المتبقيين.

3- صنف التلميذ ضمن المتوسطين إذا كان تقويمه لا يوافق الشروط الخاصة بفئة الأقوياء و لا تلك الخاصة بفئة الضعفاء. و هذه الفئة من التلاميذ لم يهتم بها الباحث لأسباب ذكرناها في فقرة سابقة.

4- اعتبر الباحث نظرة التلميذ تجاه معلمه (في الأبعاد الثلاثة المشتركة) إيجابية عندما يقيم التلميذ هذا المعلم بدرجة "عالية جدا" أو "عالية" في بعدين منها على الأقل. و اعتبر النظرة سلبية عندما يقيمه بدرجة "دون المتوسط" أو " ضعيفة" في بعدين من الأبعاد الثلاثة على الأقل.

5- فيما يتعلق بالأسئلة الخاصة فإن اقتران الصفة باختيار تلميذ مرحلتي التعليم الابتدائية و الإعدادية عبارات "عالية جدا " أو "عالية " يعني أن التلميذ غير مطمئن إلى معلمه في ذلك البعد كما أن اقترانها باختياره عبارات " دون المتوسط " أو " ضعيفة " يوحي بنظرة إيجابية إلى المعلم في تلك الناحية.

ويبقى التعامل مع الأسئلة الخاصة بالطورين الثانوي و الجامعي بنفس الطريقة التي تم التعامل بها مع الأسئلة الثلاثة المشتركة. و نظرا لعدم تمكن التلاميذ في المرحلة الابتدائية من التعامل مع قوائم التقدير، فان الباحث لجأ إلى أسلوب المقابلة للتعرف على كيفية تقدير هذا المستوى للمعلم و لكن انطلاقا من العناصر التي جاءت في قائمة التقدير الخاصة بالطورين الابتدائي و الإعدادي.

عرض عام للنتائج[14]

توصل الباحث في هذه الدراسة إلى النتائج التالية:

1 . فيما يخص موقف أفراد العينة من الأسئلة الواردة في قائمة التقدير التي قيموا فيها المعلم، فإن اختياراتهم، ذكورا وإناثا، أقوياء وضعفاء، تهيكلت كالآتي:

أ . المرحلة الابتدائية

إن تأثر تلاميذ المرحلة الابتدائية الإيجابي بشخصية المعلم كان أقوى من التأثر بها في الاتجاه السلبي. و إن ظاهر النتائج لا يوحي بوجود فروق في درجة التأثر بين ذكور وإناث هذه المرحلة.

ب . المرحلة الإعدادية

إن تلاميذ المرحلة الإعدادية بدورهم تأثروا بشخصية المعلم في الاتجاه الإيجابي أكثر من تأثرهم بها في الاتجاه السلبي. و هنا أيضا لا نلاحظ ما يؤشر على وجود

---

[14] – **عرض مفصل للنتائج يجده القارئ في رسالة الباحث العلمية "سلوك المعلم وإنجاز المتعلم "** ص.105-118

فروق جنسية ذات وزن يذكر. إن التلاميذ الضعفاء كانوا أقل تحاملا على المعلم من ضعفاء مرحلة التعليم الابتدائية. بل إن نسبة التلاميذ الضعفاء من مرحلة التعليم الإعدادية الذين نظروا إلى المعلم بعين الرضا في الأبعاد المشتركة فاقت نسبة التلاميذ الضعفاء الذين نظروا إليه نظرة سلبية.

ج- المرحلة الثانوية

أشارت نتائج الدراسة هنا أيضا إلى تأثر التلميذ الإيجابي في هذا المستوى بوجود الصفات المحبذة في المعلم أكثر من تأثره السلبي بغيابها. وان عدد الذين حققوا نتائج متواضعة ونظروا مع ذلك بإيجابية إلى المعلم كان أكثر من عدد الذين حققوا نتائج مماثلة ولكن نظرتهم إلى معلمهم كانت سلبية. نسجل كذلك فروقا جنسية متنوعة من أهمها تأثر الإناث الإيجابي بشخصية المعلم الذي كان أقوى من تأثر الذكور، وكان عدد الذكور المتفوقين الذين انتقدوا المعلم يتجاوز عدد المتفوقات اللواتي وقفن منه موقفا مماثلا.

د- المرحلة الجامعية

إن تأثر تلاميذ هذه المرحلة الإيجابي بشخصية المعلم كان في مستوى أضعف إذا ما قارناه مع ما حصل لتلاميذ مراحل التعليم الأخرى. و شمل ذلك الذكور و الإناث. ويستوقفنا هنا أيضا العدد الكبير من الطلبة، خاصة الذكور، الذين رغم تحقيقهم نتائج ضعيفة أبدوا ارتياحا كبيرا تجاه مدرسيهم. هذا العدد فاق عدد الطلبة الناجحين الذين حملوا نظرة إيجابية تجاه المدرسين. من ناحية أخرى تشير الأرقام بوضوح إلى وجود فروق جنسية في موقف التلاميذ من المعلمين. فالإناث كان تأثرهن بشخصية المعلم في

الاتجاه الإيجابي أقوى من تأثر الذكور. كما أن عدد الذكور الأقوياء و الناجحين الذين انتقدوا المعلم كان أكبر من عدد الإناث الناجحات.نلاحظ أيضا أن ضعفاء الذكور كانوا أكثر إيجابية في تقويم المعلم من الإناث، بينما كانت الإناث الضعيفات أكثر تأثرا في الاتجاه السلبي بافتقار شخصية المعلم إلى الصفات المرغوب فيها.

2- عندما أخذ الباحث عامل "جنس المعلم " بعين الاعتبار ظهر أن اختيارات أفراد العينة تباينت عبر مراحل التعليم على النحو التالي:

المرحلة الابتدائية

يبدو واضحا جليا، من خلال النتائج المسجلة، أن شخصية المعلم بتوفرها على الصفات المطلوبة استطاعت أن تؤثر في تلاميذ المرحلة الابتدائية أكثر من شخصية المعلمة التي تتوفر على نفس الصفات. و نلاحظ في الوقت نفسه أن عدد الذين انتقدوا المعلمة، في أوساط الفاشلين، فاق عدد الذين انتقدوا المعلم. و حتى التلاميذ الضعفاء نظروا بإيجابية إلى المعلم أكثر مما فعلوا تجاه المعلمة، مع ملاحظة أن العدد الأكبر من الانتقادات الذي وجه إلى المعلمة جاءها من الذكور وأن الإناث عموما انتقدن المعلم أكثر مما فعل الذكور.

ب . المرحلة الإعدادية

إن المعلم حظي مرة أخرى بالنظرة الإيجابية من قبل تلاميذ مرحلة التعليم الإعدادية الأقوياء أكثر مما سجل مع المعلمة، بالخصوص في أوساط الذكور. كذلك الحال بالنسبة للتأثر السلبي فقد اقترن ظهوره، بين الذكور، بغياب الصفات المرغوب فيها لدى المعلمة أكثر من اقترانه بغيابها لدى المعلم. و حصل عكس ذلك مع الإناث.

هذه الأخيرة تأثرت سلبيا أكثر حين افتقدت الصفات المرغوب فيها عند المعلم و بدرجة أقل حين افتقدتها عند المعلمة.

المرحلة الثانوية

إن ذكور المرحلة الثانوية الأقوياء بدورهم تأثروا إيجابيا بالمعلم الذي اجتمعت في شخصيته الخصائص المطلوبة أكثر من تأثرهم بالمعلمة التي توفرت على نفس الخصائص و الصفات. أما الضعفاء منهم، فان تقويمهم للمعلم لم يختلف كثيرا عن تقويمهم للمعلمة، و كان في نظرتهم إليهما تشابه كبير. الأمر يختلف بالنسبة للإناث إذ أن التوجه العام في أوساطهن لم يميز بين المعلم و المعلمة.

المرحلة الجامعية

تشير النتائج إلى وجود تشابه في نظرة الذكور الأقوياء إلى كل من المعلم و المعلمة، في الوقت الذي نلاحظ تفضيل الإناث المعلمة على المعلم. والملفت للانتباه هي النسبة العالية من الذكور الناجحين في دراستهم التي كان تقويمها للمعلم و المعلمة سلبيا. و هو موقف لم يسجل مع الإناث الناجحات. إن التأثر السلبي بشخصية المعلمة التي لم تتوفر على الصفات المطلوبة لم يشمل سوى عددا قليلا من الذكور، وكان عدد اللواتي تحاملن من الإناث على المعلم يفوق عدد اللواتي انتقدن المعلمة.

عندما تناول الباحث المعطيات المتعلقة بالأبعاد المشتركة بين أفراد العينة والتي تبحث في عدالة المعلم و مستوى وضوح الدروس المقدمة و مدى تجسيده للأخلاق الفاضلة، و لما قام بمعالجة المعطيات المتعلقة بالأبعاد الخاصة التي تشمل درجة قساوة المعلم في معاملته للتلاميذ و درجة اعتماده على العقاب

البدني بالنسبة لتلاميذ المرحلتين الابتدائية و الإعدادية، و مدى تمكن المعلم من المادة التي يدرسها و فرص المناقشة التي يتيحها بالنسبة لتلاميذ المرحلتين الثانوية و الجامعية، فان النتائج المحصل عليها جاءت في صورتها العامة على النحو التالي:

1- كانت الإيجابية تجاه المعلم والمعلمة في وسط الأقوياء أظهر من الإيجابية في وسط الضعفاء.

2- إن التأثر بشخصية المعلم أو المعلمة بصورة إيجابية حدث مع تلاميذ مراحل التعليم الأولى أكثر مما حدث مع تلاميذ مراحل التعليم المتأخرة.

3- إن عدد الإناث المتأثرات بشخصية المعلم أو المعلمة في الاتجاه الإيجابي فاق عدد الذكور الذين سجلت معهم آثار مماثلة.

4- إن التأثر السلبي من جراء غياب الصفات المطلوبة في المعلم المعلمة كان أقل ظهورا من التأثر الإيجابي الذي اقترن بتوفر المعلم و المعلمة على تلك الصفات.

5- و مثل ما توقع الباحث فان النظرة السلبية تجاه المعلم و المعلمة حملها التلاميذ الضعفاء أكثر مما حملها التلاميذ الأقوياء.

6- لم تظهر فروق جنسية في مراحل التعليم الأولى خاصة في المرحلة الابتدائية ذات الوزن الخاص و لو أن النتائج المسجلة تؤشر إلى وجود بوادر في ذلك الاتجاه خاصة في مرحلة التعليم الإعدادية. و حتى الفروق الجنسية بين تلاميذ مرحلتي التعليم الثانوية و الجامعية كانت على العموم بسيطة و طفيفة. ومن بين ما يُسجّل في هذا الشأن تأثّر الطالبات الجامعيات السلبي و القوي

بشخصية المدرسة غير المؤهلة أكثر ما سُجّل مع الذكور، و هو عكس ما لوحظ مع إناث و ذكور مرحلة التعليم الثانوية.

7- إن التلاميذ الذين حققوا مستوى من النجاح نظروا بارتياح إلى معلميهم أكثر من التلاميذ الذين عرفوا بالنتائج الضعيفة في عملهم المدرسي.

8- إن تلاميذ المرحلة الإعدادية، ذكورا و إناثا، نظروا بإيجابية إلى المعلم والمعلمة أكثر من تلاميذ المرحلة الابتدائية.

9- إن ذكور مرحلتي التعليم الابتدائية و الإعدادية، ضعفاء و أقوياء، حملوا نظرة إيجابية تجاه المعلم و المعلمة أكثر من الإناث.

10- إن عدد التلاميذ من مرحلة التعليم الثانوية الذين تأثروا بشخصية المعلم والمعلمة في الاتجاه الإيجابي زاد عن عدد التلاميذ الجامعيين الذين تأثروا بنفس الكيفية. و هذا التأثر مس الإناث بشكل خاص أكثر من الذكور.

11- إن التلاميذ من مرحلتي التعليم الابتدائية و الإعدادية الذين لم يحققوا نجاحا في عملهم المدرسي نظروا بنظرة سلبية إلى معلميهم أكثر مما فعل التلاميذ الناجحون.

12- بينما لم تسجل سوى فروق جنسية بسيطة في درجة التأثر السلبي بالمعلم والمعلمة مع تلاميذ مرحلتي التعليم الابتدائية و الثانوية فان هذه الفروق أخذت حجما أكبر في مرحلتي التعليم الثانوي و الجامعي(خاصة بين طلبة الجامعة).

13- إن عدد الطلبة الجامعيين الناجحين الذين سجلوا موقفا سلبيا من مدرسيهم كان أكثر من عددا لطلبة الذين عرفوا بالفشل في الدراسة.

تحليل معطيات الأسئلة المشتركة

من خلال التحليل الأولي للمعطيات التي اجتمعت للباحث في هذه الدراسة استطاع أن يستخلص النتائج التالية:

أ - لم تنفي الدراسة الاعتبار الذي يرى لاتصاف المعلم ببعض الصفات تأثير على سلوك المتعلم، و مما سجل في هذا الصدد:

1- أن أكثر من 75 % من مجموع أفراد العينة الذين صنفوا بالناجحين في عملهم المدرسي نظروا إلى شخصية المعلم في الأبعاد المشتركة التي اختبرها الباحث بنظرة إيجابية. 76.95% منهم حكموا له بدرجة عالية من الإنصاف والعدالة حين تعامله معهم، و 77.73%منهم اعتبروا دروسه المقدمة واضحة، و80.07 % رأوه ، ودائما بدرجة عالية، مجسدا للأخلاق الفاضلة.

2- أما الصفات السلبية، و هي التي لم يرغب التلاميذ في رؤيتها في سلوك ومواقف مربيهم، و التي توقعت الدراسة أن تؤثر سلبا في مردود هؤلاء التلاميذ، فإن النتائج المحصل عليها أكدت على وجود مثل هذا التأثير لكن مع عدد أقل من التلاميذ، حيث أن نسبة لا بأس بها من الذين سجلوا استياء من المعلم كانوا في نفس الوقت ضمن أفراد العينة الذين عرفوا بضعف نتائجهم في عملهم المدرسي. منهم من لاحظ عليه عدم إنصافه بين التلاميذ و منهم من وصف دروسه بالغير واضحة و الغير مفهومة، و آخرون لم يعاينوا فيه الأخلاق الفاضلة المطلوبة في المربين.

ب- إن ظاهر النتائج أكد على وجود بعض الفروق الجنسية. و كما افترضناه من البداية فان الإناث تأثرن بالصفات التي اتصف بها المربون أكثر من الذكور، غير أن هذا الاختلاف بين الجنسين لم يكن متجانسا عبر مراحل التعليم، فجاء أحيانا طفيفا لا

يحمل دلالة قوية، وظهر أحيانا أخرى في حجم أكبر و ملفت للنظر بحيث لا يمكن تهميشه عند تحليل المعطيات ومحاولة استنباط النتائج. ومما سجلته الدراسة في هذا الشأن:

1- إن الإناث عموما أظهرن تأثرا إيجابيا بشخصية المعلم أكثر من الذكور، و أن الفرق بالنسبة لعنصري "عدالة المعلم" و" وضوح الدروس المقدمة " كان كبيرا و جاء يحمل دلالة إحصائية. أما أخلاق المعلم فالفرق في موقف الجنسين منها لم يكن واضحا.

2- إن التأثر السلبي بتجسيد المعلم الصفات التي لا يحبذها التلاميذ لم يكن بالحجم الذي توقعته الدراسة خاصة فيما يتعلق بالفروق الجنسية. فباستثناء السؤال الثالث الذي يتعرض لأخلاق المعلم و الذي أظهرت فيه الإناث تأثّرا سلبيا أكبر بشخصية المعلم بفارق بينها وبين الذكور يحمل دلالة إحصائية فانه بالنسبة للسؤالين الأول و الثاني جاء الفرق، بعد التحليل الإحصائي، غير حامل لدلالة قوية حتى و لو أن عدد الذكور الفاشلين في دراستهم الذين أظهروا استياء نحو المعلم فاق نسبيا عدد الإناث.

3- إن التأثر الإيجابي، بتوفُّر شخصية المعلم على صفات مرغوب فيها، أخذ صورا متباينة عبر مراحل التعليم الأربعة.

4- إن الفرق بين الذكور و الإناث كان على العموم فرقا طفيفا حيث أن التحليل الإحصائي لم يثبت له أية دلالة. فيظهر فرق بسيط بين الذكور و الإناث في موقفهم من عدالة المعلم و أخلاقه، غير أن الإناث أبدين تأثُّرا إيجابيا أكبر بطرق المعلم البيداغوجية التي استأنسوا بها و هذا أكثر مما حصل للذكور. وكان هذا الفرق بين الجنسين يحمل دلالة و معنى نستبعد أن يكون حصل

بالصدفة. من ناحية أخرى نسجل أن تأثر الإناث الإيجابي بشخصية المعلم، التي توفـر فيهـا عنصرا الإنصاف بين التلاميذ و الكفاءة فـي تقديم الدروس الواضحـة المفهومـة، كان أظهـر من التأثر الإيجابي فـي وسـط الذكـور. لم نسجل فرقا بين موقف الذكور والإناث من أخلاق المعلم وهو عين ما سجل مع ذكور و إناث مرحلتي التعليم الابتدائية و الإعدادية.

ج- وبالرغم من أن ظاهر الأرقام يشير إلى أن عملية التأثُّر الايجابي بوجـود الصفـات المطلوبـة فـي المدرس أو المدرّسـة مسّـت الإنـاث أكثـر مما مسّـت الذكـور، لكن هـذا الفرق لـم يتأكـد خلال التحليل الإحصائي. و لذلك لا يمكن أن نعتمـد كثيـرا على هذا الفرق الظاهـر في موقف الذكـور و الإنـاث مـن شخصيـة المعلـــم.

أما التأثر السلبي بتجسيد المعلم الصفات التي لا يميل إليها التلاميذ فان نتائج الدراسة أكدت حصوله لكن، كما ذكرنا سابقا، مع عدد أقل من أفراد العينة. و سجلت الدراسة بعض الفروق الجنسية **إلا أنها** كانت طفيفة ولم تتأكد الدلالة الإحصائية لهذه الفروق إلا مع ذكور و إناث المرحلة الجامعية. نلاحظ أن الفارق الجنسي في المرحلة الابتدائية غير واضح و تشابهُ م وقف ذكورها و إناثها من المعلم أمر تأكّد مع أبعاد شخصية المعلم الثلاثة. وبينما لم نلمس فرقا واضحا بين الجنسين في موقفهما من عدالة وأخلاق المعلم في مرحلة التعليم الإعدادية، نجد مع ذلك أن عدد الذكور الضعفاء الذين آخذوا المعلم على دروسه الغامضة فاق عدد الإناث. نفس الملاحظة يمكن أن نسجلها بالنسبة لذكور و إناث مرحلة التعليم الثانوي، حيث أن هنا أيضا لم يكن الفرق كبيرا بما فيه الكفاية حتى نستطيع أن نتحدث عن وجود فروق جنسية حقيقية.وما سجلته الدراسة من مظاهر التباين البسيطة بين الجنسين قد تقف وراءه أسباب أخـرى غيـر عامـل الجنس.

فيما يخص المستوى الجامعي، فان منطوق النتائج المسجلة يشير إلى أن الطالبات الضعيفات أظهرن تأثرا سلبيا بغياب في المدرس أو المدرسة الصفات المرغوب فيها أكثر مما أظهره الطلبة الضعفاء. هذا الفرق بين الجنسين لم يؤكده التحليل الإحصائي عند معالجة المعطيات الخاصة بنظرتهما إلى عدالة المدرس و المدرسة و الى طرق تدريسهما. فكان تقويم الطلبة والطالبات الضعفاء لشخصية المدرس والمدرسة في هذين البعدين لا يختلف عن تقويم تلاميذ باقي مراحل التعليم الضعفاء. غير أن هناك وجها تميز به الطلبة و الطالبات و يتمثل في وجود فرق بين الجنسين في تقويم المدرّس والمدرّسة في البعد الأخلاقي. والفرق هذه المرة جاء حاملا لدلالة إحصائية على المستويين 0.05 و0.01. و هو ما يجعلنا نستبعد تدخل عامل الصدفة وحده في إنتاج مثل هذه الفروق بهذه الدرجة وهذا الحجم.

د- لاحظنا، من خلال نتائج الدراسة، أن تلاميذ المرحلة الابتدائية وتلاميذ المرحلة الإعدادية تأثروا بشخصية المعلم في الاتجاه الإيجابي أكثر**من** تلاميذ المرحلتين الثانوية والجامعية. وفي محاولة تقدير الباحث نسبة الذين تأثروا في ذلك الاتجاه من تلاميذ كل مرحلة اتضح إن الأفراد الأقل تأثرا بشخصية المعلم في الاتجاه الايجابي كانوا من مرحلة التعليم الجامعية و كان تلاميذ مرحلة التعليم الإعدادية هم الأكثر تأثرا بها. وعلى العموم كانت نسبة تلاميذ المرحلتين الابتدائية و الإعدادية الذين حققوا نجاحا في عملهم المدرسي مع معلمين توفروا على الصفات المطلوبة، أعلى من نسبة تلاميذ مرحلتي التعليم الثانوية و الجامعية الذين عرفوا بنجاح مماثل مع معلمين أكفاء.

هـ- بالنسبة للتأثر السلبي بغياب الصفات المطلوبة في المعلم فان النتائج جاءت متنوعة و غير مستقرة في اتجاه محدد. فقد اختلفت مواقف لأفراد العينة من بُعد إلى بُعد. وعلى العموم ظل **التأثر** السلبي ضعيفا **في** مراحل التعليم المتأخرة. فغياب اتصاف

المعلم بالعدالة لم يؤثر سوى في 18.75 % من الطلبة الجامعيين الضعفاء في حين بلغت نسبة التأثير50 % في أ وساط تلاميذ المرحلة الابتدائية و35.13 % بين تلاميذ المرحلة الإعدادية. كذلك فان 22.91% من طلبة الجامعة الذين صنفوا بالضعفاء اعتبروا دروس المعلم غير مفهومة و غير واضحة في حين بلغت نسبة التلاميذ من المرحلة الابتدائية الذين كانوا في نفس الوضع و سجلت الدراسة معهم نفس الموقف 34.37 % . من ناحية أخرى انتقد ضعفاء مرحلتي التعليم الثانوية والجامعية المعلم في الجانب الأخلاقي أكثر مما فعل ضعفاء مرحلتي التعليم الابتدائية والإعدادية. ومع ذلك نلاحظ أن التأثر الكبير الذي ميز المرحلة الجامعية في هذا البعد الأخير لم يشمل سوى 8.33%من ذكورها الضعفاء في مقابل 50% من الإناث. و هو فرق سجلته الدراسة وبدرجة أقل بين الذكور الضعفاء(15.68%) و الإناث الضعيفات(23.52%) في المرحلة الثانوية. و لنتائج التي توصل إليها الباحث لا تعطي صورا منسجمة و مستقرة لتوجه كل من الذكور و الإناث في عملية التجاوب مع شخصية المعلم التي افتقدت العناصر التي يميل إليها التلاميذ عامة.

و- وعندما عقد الباحث مقارنات ثنائية بين مواقف تلاميذ كل مرحلتين تعليميتين على حدة استوقفته أشياء كثيرة. منها الفروق التي ميزت موقف تلاميذ المرحلة الإعدادية **عن** مواقف خاصة تلاميذ المرحلتين الثانوية والجامعية **وكان لهذا** الفرق دلالته الإحصائية على المستويين 5% و 1 %. و عندما أخذ بعين الاعتبار جنس التلميذ ومرحلة التعليم التي ينتسب إليها فان هذه الفروق في درجة التأثر الإيجابي بتوفر المعلم على تلك الصفات المطلوبة فيه عامة لم تكن بارزة بشكل قوي وجاءت في حجم أصغر مما حصل حين عقد الباحث المقارنة على أساس المستوى التعليمي وحده. حيث أن الفرق بين ذكور أو بين إناث كل مرحلتين تعليميتين يكاد لا يظهر إلا عندما يكون

تلاميذ المرحلة الإعدادية أحد الطرفين في عملية المقارنة. و غالبا ما جاء الفرق كبيرا وحاملا لدلالة مما يجعل منه مظهرا له أصالته و جذوره لا يمكن إلغاءه و تهميشه.

ز – بالنسبة للتأثّر السلبي بفقدان في المعلم تلك الصفات التي يرغب فيها التلاميذ، فانه ترجم، عبر مراحل التعليم، في مواقف مختلفة و متباينة. و هذه المرة لم نسجل أية خصوصية في موقف تلاميذ المرحلة الإعدادية كما حدث ذلك عندما تعلق الأمر بإحصاء وتقدير الآثار الإيجابية التي **تنجم عن** تجسيد المعلم للصفات التي يطمئن إليها **التلاميذ.وأن الفئة** التي **شذت عن باقي الفئات** تمثلت **في تلاميذ المرحلة الابتدائية ذلك** أن الفروق ذات الوزن الخاص التي سجلت بعد عقد المقارنات بين المستويات كانت مرحلة التعليم الابتدائي فيها طرفا. لكن عندما أدرج الباحث في هذه المقارنة عامل الجنس فان مظهر التباين بين المجموعات انحصر و تلاشى. و هو ما يمكن أن نلمسه من خلال التأمل في النتائج المسجلة. هذه الأخيرة تعطي انطباعا بأن موقف كل جنس ثابت عبر مراحل التعليم لا يتغير.فباستثناء إناث المرحلة الابتدائية اللواتي اختلفن في موقفهن من أخلاق المعلم مع إناث المرحلة الجامعية و مع إناث المرحلة الثانوية، و اختلفن مع هذه الأخيرة في موقفهن من عدالة المعلم، بالإضافة إلى الاختلاف في الموقف من أخلاق المعلم بين إناث المرحلتين الإعدادية و الجامعية و بين إناث المرحلتين الجامعية والثانوية فان باقي النتائج تؤكد على حصول تغيير في نظرة كل جنس وفي موقف كل منهما من فقدان المعلم الصفات التي يحبذونها فيه.

ح- فيما يتعلق بتأثير جنس المعلم على مواقف التلاميذ من وجود الصفات المرغوب فيها و غيابها استطاع الباحث أن يسجل النتائج التالية:

1- أن وجود الصفات الإيجابية في المعلم أثر بصورة إيجابية في التلاميذ الأقوياء في مراحل التعليم الابتدائية و الإعدادية و الثانوية أكثر مما أثر فيهم وجود تلك

الصفات في المعلمة. مع ملاحظة أن هذا الفرق لم يكن واضحا في أوساط إناث المراحل الإعدادية والثانوية و الجامعية حيث اقترن أحيانا الأثر الأكبر بوجود الصفات الإيجابية في المعلمة بالخصوص في المرحلة الجامعية. أما ذكور هذه المرحلة الأخيرة فقد نظروا إلى المعلم و المعلمة بنظرة متماثلة عندما وجدوا فيهما الصفات المطلوبة.

2- أما الآثار السلبية التي اقترنت بالمعلم الذي جسد الصفات الإيجابية، فإنها لم تسجل إلا بنسب محدودة في أوساط أقوياء المرحلتين الثانوية و الجامعية و مع الذكور خاصة، في حين انعدمت تقريبا في المرحلتين الابتدائية والإعدادية.

3- نظر عدد متوسط من ضعفاء الذكور و الإناث في مراحل التعليم الابتدائية والإعدادية والثانوية، و كذا إناث الجامعة إلى المعلم الذي لا يجسد الصفات المرغوب فيها نظرة إيجابية. أما ذكور هذه المرحلة الأخيرة فإن نظرتهم الإيجابية إلى هذا المعلم سُجّلت مع عدد أكبر. و في المقابل فإن عددا أقل من هؤلاء الضعفاء أبدوا تلك النظرة الإيجابية نحو المعلمة الفاقدة لتلك الصفات. نستثني منهم إناث المرحلة الإعدادية اللواتي نظرن إليها، في عدد أكبر، بنظرة إيجابية.

4- أما النظرة السلبية في وسط التلاميذ الضعفاء فقد اتجهت أكثر نحو المعلمة وخاصة من قبل الذكور، في حين خص بها المعلم أكثر من المعلمة من جهة الإناث.

ط- من النتائج التي لم يكن الباحث يتوقعها:

1- اقتران المردود الضعيف بحضور صفات المعلم المرغوب فيها. إن نسبة التلاميذ الذين سجل معهم الباحث هذه النتيجة بلغت 20.11 % من مجموع

أفراد العينة المعتمدة في هذه الدراسة. و وجدت بعض الفروق البسيطة بين الجنسين في مراحل التعليم الابتدائية و الإعدادية و الثانوية التي لم يعطيها التحليل الإحصائي وزنا كبيرا. و سجلت فروق جنسية ذات وزن أكبر بين ذكور المرحلة الجامعية و إناثها حيث كان عدد الذكور الذين حققوا نتائج ضعيفة تحت إشراف مدرسين ومدرسات أكفاء توفروا على الصفات المطلوبة، أكبر من عدد الإناث. و عندما عقد الباحث مقارنات بين تلاميذ مراحل التعليم الأربعة لتحديد مستوى الفرق بينها في نسبة الذين فشلوا في عملهم المدرسي رغم توفر شخصية المعلم على ما يحبذون من صفات، فان النتائج جاءت لا تؤشر على وجود فروق كبيرة بين التلاميذ في مراحل التعليم الأربعة. بعبارة أخرى إن التلاميذ الذين جاءت نتائجهم في العمل المدرسي ضعيفة رغم أنهم كانوا يدرسون مع معلمين هم أنفسهم شهدوا لهم بالكفاءة البيداغوجية والأخلاق الفاضلة، لم تختص بهم مرحلة تعليمية دون أخرى، كما أن نسب تواجدهم لم تكن متباعدة.

2- اقتران مردود تربوي إيجابي مع غياب صفات المعلم المرغوب فيها، و أمكن ملاحظة ذلك مع تلاميذ من مختلف مراحل التعليم. إن نسبة التلاميذ الذين سجل الباحث معهم هذه النتيجة بلغت 8% من مجموع أفراد العينة المعتمدة في الدراسة الثانية. و واضح إن الفروق الجنسية داخل كل مجموعة و التي كان لها بعض الوزن سجلت مع تلاميذ مرحلتي التعليم الثانوية و الإعدادية، أما تلك التي يشير إليها ظاهر الأرقام فيما يتعلق بتلاميذ مرحلتي التعليم الابتدائية والجامعية فان التحليل الإحصائي لم يؤكد لها دلالة خاصة. و اتضح من خلال عقد مقارنات بين تلاميذ مراحل التعليم الأربعة أن الفرق بينها كان في الغالب

فرقا بسيطا. نلاحظ كذلك أن موقف تلاميذ المرحلة الإعدادية اختلف عن موقف تلاميذ المرحلتين الثانوية الجامعية بفارق كبير تأكدت دلالته الإحصائية على المستويين 5% و1%. أما المقارنات الأخرى فإنها لم تؤكد على وجود هذا الفرق بين باقي مستويات التعليم.

تحليل معطيات الأسئلة الخاصة بمرحلتي التعليم الابتدائي و الإعدادي

عند القيام بالتحليل الأولي للمعطيات التي تضمنتها استجابات تلاميذ المرحلتين الابتدائية والإعدادية المحددة لموقفهم من الطريقة التي يعتمدها المعلم في التعامل مع التلاميذ و تقدير درجة القساوة فيها و درجة اعتماده على العقوبة البدنية في تأديبهم، لاحظ الباحث ما يلي:

1- إن العنصرين كانا أقل حضور في إيجابية التلاميذ الضعفاء في المرحلة الابتدائية، بالخصوص الذكور منهم، في حين كان لهما وزن خاص في تحديد الاتجاه السلبي لدى ضعفاء المرحلتين الابتدائية و الإعدادية.

2- إن تلاميذ المرحلة الإعدادية الأقوياء كانوا أكثر إيجابية في تقويمهم المعلم في هذه الناحية.

3- إن التأثير السلبي لقساوة معاملة المعلم للتلاميذ و لاعتماده على العقوبة البدنية شمل عددا متقاربا من تلاميذ المرحلتين التعليميتين.

4- لم تسجل الدراسة فروقا جنسية واضحة في الموقف من كيفية معاملة المعلم للتلاميذ.

5- اعتبر التلاميذ الضعفاء، ذكورا و إناثا، أن المعلمة هي أكثر قساوة في تعاملها معهم من المعلم و أنها أكثر استعمالا للعقوبة البدنية منه.

6- إن نسبة قليلة من الأقوياء حكموا بسلبية على المعلم في كيفية معاملته للتلاميذ وفي لجوئه إلى العقاب البدني. في المقابل، نسبة قليلة من الضعفاء نظروا بإيجابية إلى المعاملة التي تصدر من المعلم تجاه تلاميذه.

تحليل معطيات الأسئلة الخاصة بمرحلتي التعليم الثانوي و الجامعي

عند تقييم موقف طلبة و طالبات المرحلتين الثانوية و الجامعية من مدى تمكن المدرس و المدرسة من المادة المقدمة و من الفرص المتاحة لهم في دروسهما للمناقشة، استطاع الباحث أن يسجل الملاحظات التالية:

1- إن أكثر التلاميذ إنجازا و تفوقا في العمل المدرسي هم كذلك أكثر إيجابية في تقويم المعلم و المعلمة في البعدين المشار إليهما سابقا. في نفس الوقت ظهر التلاميذ الأقل إنجازا أقل إيجابية في عمليتهم التقويمية تلك، باستثناء ذكور المرحلة الجامعية الذين سجلت الدراسة مع الضعفاء منهم نوعا من الرضا بالمعلم في فرص المناقشة التي يتيحها.

2- إن أقل التلاميذ تحقيقا للنتائج المرضية كانوا أكثر قساوة في الحكم على المدرس باعتباره غير متمكن من المادة التي يدرسها وباعتباره لا يتيح فرصا كثيرة للمناقشة. حصل هذا مع ذكور و إناث مرحلة التعليم الثانوية و مع إناث مرحلة التعليم الجامعية. أما ذكور الجامعة الذين لم يُعرفوا بالنتائج المرضية فان عدد الذين نظروا منهم إلى المعلم و إلى المعلمة بنظرة سلبية كان أقل بالمقارنة مع عدد الذكور الذين عرفوا بالإنجاز العالي.

3- إن نسبة الذكور الجامعيين الذين حققوا نتائج إيجابية و مع ذلك لم ينظروا إلى المعلم بعين الرضا فاقت نسبة التلاميذ الثانويين الذين عرفوا بنفس الموقف.

وحصـل العكس تماما مـع الإنـاث، بحيث أن عـدد المتفوقـات فـي الثانويـة اللواتـي نظـرن بسلبيـة إلـى المعلـم و المعلمـة كـان أكبـر مـن عدد المتفوقات الجامعيات اللواتي سجلت الدراسة معهن موقفا مشابها.

4- في أوساط الضعفاء كان الذكور الجامعيون أكثر إيجابية تجاه المعلم و المعلمة من ذكـــور الثانويـــة. أمـا مع الإناث فقد لوحظ تقارب في الموقف بين أفراد المرحلتين حـول مدى تمكن المدرس مـن المادة التي يشرف على تدريسهـا، غيـر أن تلميذات المرحلـة الثانويـة وقفـن موقفا أكثـر إيجابية في تقويم المدرس في فرص المناقشة التي يتيحها للتلاميذ من موقف الطالبات الجامعيات.

5- إن الإيجابية نحو المدرس في هذين البعدين نزلت إلى حدها الأدنى، مقارنـة مع الأبعاد الثلاثة الأخرى. و لوحظ ذلك في وسط الأقوياء و الضعفاء و خاصة مع الذكور. و كذلك الحـال بالنسبة للنظرة السلبية حيث أن التلاميـذ الضعفاء مـن المرحلتين سجلوا أعلى درجة فيها.

6- سجلت الدراسة تأثرا إيجابيا بشخصية المعلم و المعلمة بين طالبات الثانوية والجامعة أكثر مما سجلته مع الذكور.

7- على مستوى التعليم الجامعي كان عدد الطالبات اللواتي تأثرن سلبيا بشخصية المعلم و المعلمـة يفوق عدد الذكور. فكانت الإنـاث ذوات الإنجـاز الضعيف أكثر سلبيـة مـن الذكـور مـن نفس مستواهن في الإنجاز.

8- على مستوى التعليم الثانوي كان الذكور ذوي الإنجاز المحدود أكثر سلبية في تقويمهم المعلـم فـي ناحية اهتمامه بإتاحـة الفرص للمناقشة مـن الإناث، و لم يكن الفرق بين الجنسين ظاهرا عند تقديرهمـا لمستـوى تمكن المعلم أو المعلمة من المادة التي يدرسها كل منهما.

9- إن موقف التلاميذ السلبي توجه في نسبة أكبر نحو المعلمة، مع الإشارة إلى أن عدد إناث المرحلة الثانوية اللواتي لاحظن على المعلم ضعفه في المادة العلمية كان أكثر من عدد الإناث اللواتي سجلن موقفا مماثلا تجاه المعلمة.

10- إن التأثر الإيجابي في المرحلة الثانوية اقترن أكثر بتجسيد المعلم للصفات المرغوب فيها منه بتجسيد المعلمة لنفس تلك الصفات. باستثناء إناث الثانوية حيث لم يسجل معهن هذا الفرق في النظرة إلى كل من المعلم و المعلمة حين تعلق الأمر بمستوى تمكن كل منهما من المادة التي يدرسها. و هو عكس ما لوحظ في مرحلة التعليم الجامعي إذ أن التأثر الإيجابي جاء مقترنا بتجسيد المعلمة للصفات التي يميل إليها التلاميذ أكثر مما اقترن بتجسيد المعلم لتلك الصفات. يجب أن نضيف بأن الإناث الضعيفات من المرحلتين التعليميتين سجلن درجة أكبر من الإيجابية نحو المعلم و المعلمة.

11- إن التأثر السلبي اقترن مع ذكور المرحلة الجامعية بعدم تجسيد المدرسة الجامعية للصفات المطلوبة أكثر من اقترانه بعدم تجسيد المدرس لتلك الصفات.

12- إن التأثر السلبي الذي حصل لتلاميذ المرحلة الثانوية الذكور من جراء غياب الصفات المحبذة في المعلم (الذكر) كان أكبر من التأثر السلبي الذي عُرف به ذكور المرحلة الجامعية عندما أخفق المدرس الجامعي في تجسيد الصفات التي يحبذها الطالب الجامعي والمتعلقة خصوصا بفرص المناقشة التي يسمح بها و بالتمكن من مادته.

13- تأثرت الطالبات الجامعيات بصفة سلبية أكثر من الطلبة من جراء غياب تلك الصفات المحبذة في المدرس و المدرسة.

14- إن عدد الطلبة الجامعيين الناجحين في دراستهم بشهادة مدرسيهم و الذين نظروا بسلبية إلى هؤلاء المدرسين، فيما يتعلق بمستوى تمكنهم من المادة العلمية، كان اكبر من عدد الطلبة الضعفاء الذين سجلوا نظرة مماثلة تجاه المدرسين. هذه النتيجة لم تسجل مع إناث الجامعة، ذلك أن السلبية ظهرت في أوساط الضعيفات أكثر مما لوحظت مع المتفوقات.

تحليل معطيات الأسئلة الخمسة

آثار وجود و غياب الصفات المرغوب فيها

من الملاحظات التي أمكن تسجيلها حول هذا العنصر:

1- اقترن ظهور مستوى الإنجاز الرفيع لدى التلاميذ و نجاحهم في العملية التربوية بصورة عامة بتجسيد المعلم للصفات المرغوب فيها و بالانطباع الجيد الذي يحمله هؤلاء عن معلمهم و النظرة الإيجابية التي ينظرون بها إليه. و هكذا نظر التلاميذ النجباء من الذكور و الإناث إلى المعلم بصورة إيجابية أكثر مما فعل التلاميذ الضعفاء. هذه النتيجة سجلتها الدراسة في الأسئلة الخمسة و مع تلاميذ مراحل التعليم الابتدائية و الإعدادية و الثانوية. بالنسبة للمستوى الجامعي لم يسجل فرق بين الأقوياء و الضعفاء سوى في أوساط الإناث حيث أن الطالبات المتفوقات منهن سجلن درجة من الرضا بالمعلم أكبر مما حصل مع الضعيفات.

2- في المقابل اقترن ظهور مستوى الإنجاز الضعيف بغياب الصفات المحبذة في المعلم، و بالنظرة السلبية تجاهه. حصل هذا مع تلاميذ المراحل التعليمية الابتدائية و الإعدادية و الثانوية و إناث المرحلة الجامعية. بعبارة أخرى عرفت

النتائج الضعيفة في أوساط أولئك الذين اعتبروا المعلم، ذكرا كان أو أنثى، مفتقرا إلى الصفات المرغوب فيها أكثر مما عرفت في أوساط أولئك الذين سجلوا نوعا من الرضا تجاه معلمهم.

3- إن عدد الذين نظروا إلى المعلم نظرة سلبية و اعتبروه غير مجسد للصفات المطلوبة في المربين، و مع ذلك حققوا معه نتائج إيجابية، كان قليلا في جميع مراحل التعليم، و لم يرتفع نسبيا إلا مع ذكور المرحلة الجامعية.

4- إن عدد التلاميذ الذين نظروا إلى المعلم نظرة إيجابية و رأوا فيه المربي المؤهل، ومع ذلك حققوا معه نتائج سلبية، كان مرتفعا نسبيا في أوساط الذكور و الإناث على حد سواء و في جميع مراحل التعليم.

5- لم تكن نظرة التلميذ إلى المعلم دائما متجانسة في مظاهرها. فيحدث أن يجمع فيها بين السلبية و الإيجابية و بدرجات متفاوتة. و حصل هذا مع ذكور و إناث مراحل التعليم الأربعة.

آثار وجود و غياب الصفات المطلوبة في المربي على الجنسين

سجلت الدراسة بعض الاختلافات في مواقف كل من الذكور و الإناث و في طبيعة ودرجة تأثر كل منهما بوجود و غياب في المعلم أو المعلمة الصفات المرغوب فيها، علما بأن هذه الفروق الجنسية تباينت خلال مراحل التعليم الأربعة. و مما أمكن ملاحظته في هذا الصدد:

1- إن عدد التلاميذ الذين نظروا إلى المعلم نظرة إيجابية و سجلوا نتائج إيجابية في أعمالهم المدرسية كان كبيرا في أوساط الذكور و الإناث. و إذا كان التقارب بينهما بارزا بصورة أكبر في المرحلتين الابتدائية و الإعدادية، فان الدراسة

سجلت التأثر الإيجابي بوجود في المعلم أو المعلمة الصفات المرغوب فيها مع عدد أكبر من إناث المرحلتين الثانوية والجامعية مقارنة مع الذكور.

2- في مرحلة التعليم الجامعية تأثرت الإناث في الاتجاه الإيجابي أكثر من الذكور بوجـود الصفات التي يملن إليهـا في المدرس أو المدرسـة. و لوحـظ ذلك في الأبعاد الخمسة المعتمدة في الدراسة. نفس هذه الملاحظة سُجّلت مع إناث المرحلة الثانوية بالمقارنة مع ذكورها، و لكن بدرجة أقل مما عُرفت به إناث الجامعة.

3- إن اقتران النتائج الإيجابية بغياب الصفات المطلوبـة فـي المعلـم ميّز أوساط الذكور أكثر مما ظهر بين الإناث، و هذا في مراحل التعليم الإعدادية والثانوية والجامعية.

4- إن عدد الطلبة الجامعيين الذين صنفوا ضمن الضعفاء رغم ما يحملونه من نظرة إيجابية تجاه مدرسيهم، فاق بكثير عدد الطالبات الجامعيات اللواتي عُرفـن بنفس المظهر. وتأكد ذلك في الأبعاد الخمسة التي عالجتها الدراسة. وهو تقريبا عكس ما سجل مع تلاميذ المرحلة الثانوية.

5- في المقابل لوحظ في أوساط الطالبات الجامعيات اقتران تأثر أكبر في الاتجاه السلبي بغياب الصفات الإيجابية من شخصية المدرس أو المدرسة. فكان عدد الطالبات الضعيفات اللواتي نظرن إلى المدرس أو المدرسة بنظـرة سلبية أكبـر من عدد الطلبة الضعفاء الذين حملوا نظرة مماثلة.

6- سجل في المرحلتين الابتدائية و الإعدادية تقارب كبير بين الجنسين في النظرة السلبية تجاه المعلم و المعلمة و آثارها على مردودهما التربوي المحدود.

7- فيما يخص المرحلة الثانوية، يكون عدد الضعفاء من الذكور الذين انتقدوا المعلم يفوق عدد الضعيفات و إن كان الفارق بينهما لا يظهر في بعض مواقفهم التقويمية. و المهم أنهم أبدوا تأثرا أكبر في الاتجاه السلبي عندما غابت من مدرسيهم الصفات التي يفضلون.

آثار وجود و غياب الصفات المرغوب فيها مع اعتبار جنس المعلم

ظهر من مجمل النتائج التي انتهت إليها الدراسة أن التلميذ، عبر مراحل التعليم، تأثر بشخصية المعلم في الاتجاهين الإيجابي والسلبي، ولكن عملية التأثر تباينت مظاهرهاو تعددت صورها و أشكالها تبعا لجنس المربي. وهنا أيضا سجلت اختلافات على مستوى مراحل التعليم، و بين الذكور و الإناث، وبين الأقوياء و الضعفاء. ومن أبرز ما سجلته الدراسة في هذا الجانب:

1- أن تلاميذ المرحلة الابتدائية تأثروا إيجابيا بوجود الصفات المطلوبة في المعلم أكثر من تأثرهم بوجودها في المعلمة.

2- إن عدد التلاميذ الضعفاء من المرحلة الابتدائية الذين نظروا إلى المعلم نظرة إيجابية فاق عدد التلاميذ من نفس هذه المجموعة الذين نظروا إلى المعلمة بنفس هذه النظرة و هذا في وسط الذكور و الإناث. و كان الفارق أحيانا كبيرا.

3- لم يوجد بين ذكور المرحلة الابتدائية الأقوياء من نظر إلى المعلم نظرة سلبية ولم توجد سوى نسبة قليلة من الإناث وجهت انتقادات للمعلم تتعلق بطريقة معاملته للتلاميذ و بطريقة عرضه للدروس. في حين وجد عدد لا بأس به من الذكور و الإناث سجل هذه النظرة تجاه المعلمة.

4- إن درجة التأثر الإيجابي بوجود تلك الصفات في المعلم لم تختلف كثيرا عن درجة التأثر بوجودها في المعلمة بين تلاميذ المرحلة الإعدادية.

5- حمل عدد قليل من تلاميذ المرحلة الإعدادية الضعفاء نظرة سلبية تجاه المعلم فيما يخص أخلاقه و عدالته و مستوى وضوح دروسه، غير أنهم انتقدوه في الأسلوب الذي يعامل بـه التلاميـذ و في استعمالـه العقاب البدني. هذا العدد ارتفع عندما تعلق الأمر بالمعلمة. يلاحظ كذلك أن عدد الإناث الضعيفات اللواتي انتقـدن المعلمـة كـان أقل من عدد الإناث اللواتـي وجهـن انتقـادات للمعلـم.

6- إن عدد الذكور الضعفاء من المرحلة الإعدادية الذين حملوا نظرة إيجابية عن المعلم فاق عدد الذين وقفوا موقفا مشابها من المعلمة. أما إناث هذه المرحلة فسجلـت الدراسـة معهـن العكـس بحيث كانت المعلمـة موضــوع إعجـاب الضعيفات أكثر من المعلم، خاصة فيما يتعلق بوضوح دروسها و تجسيدها للأخلاق الحسنة.

7- سجلت الدراسة تجاوبا كبيرا مع المعلم، الذي اجتمعت فيه بعض الصفات المحبذة، من قبل ذكور المرحلة الثانوية، تجاوب أثمر نتائج مرضيـة فـي العمليـة التربويـة. في حين لم تسجل معهم إقبالا مماثلا على المعلمة بالرغم من أنها توفرت على نفس الصفات التي يميل إليها التلاميذ عامة. يجب أن نلاحظ هنا أن إناث هذه المرحلة أبدين، بفارق بسيط، تفضيلا للمعلمة.

8- إن نسبة معتبرة من ذكور المرحلة الثانوية حققوا نتائج مرضية في عملهم المدرسي غير أنهم نظـروا إلى المعلمة، و بدرجة أقـل، إلـى المعلـم بنظـرة سلبيـة. أما عدد الإناث اللواتي كن في نفس هذه الوضعية فكان قليلا.

9- إن تلاميذ المرحلة الثانوية الذين أظهروا عجزا في دراستهم جاءت اختياراتهم تشير إلى تفضيلهم المعلم على المعلمة. و اشترك معهم في ذلك الموقف الضعفاء الذكور من المرحلة الجامعية الذين أظهروا تقديرا أكبر للمعلم. وأما الإناث الضعيفات كانت نظرتهن الإيجابية تتجه نحو المعلمة و بدرجة أقل نحو المعلم.

10- إن الطلبة الجامعيين و الطالبات في عينة الدراسة أظهروا تأثرا إيجابيا بالمعلمة المؤهلة أكثر نسبيا من تأثرهم الإيجابي بالمعلم بنفس المؤهلات وهذا في عموم استجاباتهم المسجلة.

11- لم يسجل أي فرق في الاتجاه السلبي نحو المعلم والمعلمة لدى ذكور المرحلة الجامعية الأقوياء. و حتى عدد الإناث المتفوقات اللواتي نظرن إلى المعلم والمعلمة نظرة سلبية كان قليلا جدا.

12- إن اقتران النتائج الضعيفة بغياب الصفات الإيجابية في المعلمة حصل مع ذكور مراحل التعليم الأربعة. بالنسبة لعدم توفر المعلم على تلك الصفات فان اقتران النتائج الضعيفة به شمل، من مراحل التعليم الأربعة، عددا أقل من التلاميذ. و ظهرت الإناث الضعيفات، في مراحل التعليم المتقدمة، متأثرة سلبيا بفقدان المعلم للصفات المؤهلة أكثر من تأثرها بغيابها في المعلمة. و قد انتقدنه بالخصوص في الناحية الأخلاقية و في طريقة عرضه لدروسه. غير أنها مع ذلك سجلت مآخذ على المعلمة دارت حول العقاب والإلمام بالمادة و فرص المناقشة. و هو أمر لوحظ مع تلاميذ مختلف مراحل التعليم.

آثار وجود و غياب الصفات المحبذة حسب مرحلة التعليم

إن أفراد العينة المعتمدين في دراستنا تأثروا بشخصية المربي بكيفيات تباينت خلال مراحل التعليم الأربعة ، و مما سجل في هذا الشأن:

1- ظهر التأثر الإيجابي و السلبي بشخصية المعلم و المعلمة بصورة بارزة أكثر في مراحل التعليم الأولى، وخاصة مع الذكور.

2- إن التلاميذ الذين حققوا نتائج ضعيفة كانوا أكثر إيجابية في تقويمهم المعلم والمعلمة في مراحل التعليم المتأخرة (الثانوية والجامعية).

3- إن الاختلاف في آثار شخصية كل من المعلم والمعلمة سجل بصورة أوضح في المرحلتين الابتدائية و الإعدادية، وجاء الفارق بينهما أقل في المرحلتين الثانوية والجامعية.

4- إن الفارق في الآثار الملاحظة بين التلاميذ الضعفاء والتلاميذ الأقوياء كان كبيرا في المرحلتين الابتدائية و الإعدادية، وكان بسيطا بينهما في المرحلتين الثانوية و الجامعية و خاصة في الناحية الإيجابية.

5- سجلت الدراسة النتائج المعاكسة لفرضياتها أكثر مع طلبة وطالبات المرحلتين الثانوية والجامعية، ومع عدد قليل من تلاميذ المرحلتين الابتدائية والإعدادية، خاصة بين أولئك الذين حققوا نتائج غير مرضية في أعمالهم التربوية وإنجازاتهم المدرسية.

6- إن النظرة الأكثر إيجابية تجاه المعلم والمعلمة سجلها تلاميذ المرحلة الإعدادية الأقوياء. في حين كانت النظرة الأكثر سلبية تجاه المعلم و المعلمة يحملها التلاميذ و التلميذات الضعفاء من المرحلتين الابتدائية و الإعدادية.

بعض النتائج المتميزة

أفرزت الدراسة، إضافة إلى ما ذكرناه، نتائج أخرى لها بعض الخصوصيات، ومن بين ما أمكن تسجيله هنا:

1- إن أبرز مظهر في شخصية المربي الذي تعلق به التلاميذ الأقوياء أكثر تمثل في أخلاقه الفاضلة. فحتى التلاميذ الضعفاء الذين قدموا تقويما إيجابيا عن المعلم، ظل عنصر الأخلاق مهما بالنسبة إليهم و أولوه اهتماما خاصا. و هو سلوك تكرر مع أفراد العينة من مراحل التعليم الأربعة.

2- إن عددا قليلا من التلاميذ الضعفاء و الأقوياء الذين نظروا إلى المعلم نظرة سلبية انتقدوا فيه الجانب الأخلاقي. و كان معظمهم يركز على النواحي التربوية و أسلوب المعاملة الذي يتبناه في القسم.

3- انفردت تلميذات المراحل الإعدادية والثانوية و الطالبات الجامعية اللواتي حققن نتائج ضعيفة بتسجيل حكم يفضي بوجود ثغرة في شخصية المعلم (الذكر) تتعلق بالناحية الأخلاقية.

4- بينما كان مستوى وضوح الدروس الوجه الأقل انتقادا من قبل تلاميذ المرحلتين الابتدائية و الإعدادية، فان إنصاف وعدالة هيئة التدريس حظيت، في الظاهر، بالرضا في أوساط طلبة الثانوية و الجامعة.

5- كان العنصر الأكثر اتهاما في المربين من قبل تلاميذ المرحلتين الابتدائية والإعدادية يتعلق بالمعاملة القاسية و في الاستعمال للعقوبة البدنية. في حين ركز طلبة الثانوية و الجامعة على العجز في الإلمام بالمادة و عدم إتاحة فرص كافية للمناقشة.

6- إن الانتقادات التي أشرنا إليها في النقطة السابقة وُجّهت أكثر ما وُجّهت إلى المعلمة و بدرجة أقل إلى المعلم و في مراحل التعليم الأولى و مراحل التعليم المتأخرة على حد سواء.

متابعة خارج حدود الدراسة ونتائجها

أشرنا في فقرة سابقة إلى أن مفهوم النجاح لم يعتمد في تحديده على ما يحققه التلاميذ من نتائج في الامتحانات و قدمنا حينها المبررات وراء اتخاذ هذا الإجراء والقيام بهذا الاختيار. لكن بعد الانتهاء من جمع المعطيات التي احتاج إليها الباحث لاختبار منطلقات الدراسة و فرضياتها، حاول من جديد أن يقدّر ثمرة الحكم على التلميذ بالنجاح و الفشل على ضوء ما أفرزته الامتحانات العامة و الخاصة من نتائج، فجاءت الصورة كما يلي:

1- إن جميع التلاميذ الذين صنفوا بالأقوياء في المرحلة الابتدائية حققوا نجاحا في امتحاناتهم الرسمية. في حين37.5 % فقط من التلاميذ الذين صنفوا في الدراسة بالضعفاء فشلوا في الامتحانات.

2- إن نسبة التلاميذ في المرحلة الإعدادية الذين حققوا نجاحا فعليا في دراستهم بلغت 94.59 %من مجموع التلاميذ الذين صنفوا في الدراسة بالأقوياء. في حين لم تبلغ نسبة الذين فشلوا في دراستهم سوى47.29%من مجموع التلاميذ الذين صنفوا في الدراسة بالضعفاء.

3- إن نسبة التلاميذ من المرحلة الثانوية الذين حققوا نتائج إيجابية في الامتحانات المدرسية عامة بلغت 63.72%من مجموع التلاميذ الذين صنفوا في الدراسة

بالأقوياء. و بلغت نسبة الذين أخفقوا في الامتحانات 65.68%من مجموع التلاميذ الذين صنفوا بالضعفاء.

4- إن نسبة الذين نجحوا في الامتحانات الدورية بلغت 83.33%من مجموع الطلبة و الطالبات الذين صنفوا في الدراسة بالأقوياء. أما نسبة الذين فشلوا في هذه الامتحانات من الطلبة والطالبات الذين صنفوا أصلا بالضعفاء فإنها بلغت 35.41%.

وبما أن جمع هذه النتائج لم يكن مقررا في بداية الدراسة، فلم يتمكن الباحث من الوصول إلى تفاصيل أخرى حولها، و أثناء محاولة تدارك الموقف استطاع أن يحصل على العرض العام للنتائج علما بأن النجاح هنا يعني بالنسبة **لبعض** المستويات الانتقال من سنة دراسية إلى سنة دراسية أعلى، وبالنسبة لمستويات أخرى الحصول على شهادة علمية مثل شهادة الباكالوريا و شهادة التعليم الأساسي.

مناقشة نتائج الدراسة الثانية

التأثر الإيجابي و السلبي بشخصية المعلم

اتضح من النتائج المحصل عليها أن مردود التلميذ الإيجابي في عمله المدرسي اليومي اقترن بتقويمه الإيجابي للمعلم الذي يدرسه، كما اقترن مستوى الإنجاز المنخفض بتقويمه السلبي لهذا المعلم.غير أن تأثر التلميذ الإيجابي بشخصية المعلم التي ي يطمئن إليها كان أقوى و أظهر من تأثره بها في الاتجاه السلبي عندما افتقد فيها الخصائص المطلوبة في المربي والصفات المرغوب فيها.

من التفسيرات التي يمكن أن نبرر بها هذا الفرق في درجة التأثر، والذي تشير إليه التحليلات الجزئية و الشاملة للمعطيات التي توفرت عليها الدراسة و تأكد في جميع مراحل التعليم ، أن النظرة الإيجابية إلى المعلم من شأنها أن تدفع التلميذ عادة إلى الاهتمام بالمادة التي يشرف عليها و تركيز انتباهه أثناء حضورها، و مضاعفة الجهد والمثابرة على بذله و هي عوامل كفيلة إذا تضافرت أن تحدث أثرا طيبا و تضمن حدا أدنى من النجاح. هذا الأخير يصبح بمثابة الحافز الإضافي كما ثبت في التحقيقات العديدة التي قام بها أصحاب نظرية التعلم (Bandura,1977). و بما أننا نتوقع من المعلم أن يسجل بدوره موقفا إيجابيا مشجعا إزاء مواقف التلميذ هذه، فيتحول هذا الرضا منه إلى مصدر آخر للتأثير، يعمل التلميذ على المحافظة عليه و أن يكون دوما عند حسن ظن معلمه و أن يجسد مستوى الإنجاز الذي عوده عليه. و هي اعتبارات ما فتئت الدراسات العلمية تؤكد قيمتها والآثار الإيجابية التي تنجم عنها(Allen, 1986).

بالنسبة للتأثير السلبي نتيجة غياب الصفات المطلوبة في المربي، فانه لم يتأكد بنفس القوة وبنفس الصورة التي توقعها الباحث حيث أن عدد التلاميذ الذين عرفوا بقصور أو ضعف في العمل المدرسي عامة لم يشمل حتى نصف عدد التلاميذ الذين نظروا إلى المعلم نظرة سلبية (تجاوز العدد في بعض الأبعاد المعتمدة أحيانا نسبة 80% ممن حملوا نظرة سلبية تجاه المعلم). و هؤلاء من المحتمل أن يكون رفضهم للمعلم و عدم الاطمئنان **إلى** سلوكه ومواقفه **عزز فيهم** موقفا سلبيا **من** المادة **التي** يدرسها وأضعف في نفوسهم الرغبة في بذل الجهد المطلوب و الاهتمام بالدروس. و مثل هذه العوامل إذا اجتمعت بإمكانها أن تكرس الضعف والفشل في حياة هؤلاء الأطفال. وهي أوجه تأكدت بدورها في أوساط الدارسين و ضمن نتائج بحوثهم حول علاقة التلميذ و المعلم و تأثيرها في المردود التربوي (Cahn,1984). في المقابل فان نسبة معتبرة من التلاميذ رغم

أنهم سجلوا انطباعات جيدة حول المعلم، إلا أنهم عرفوا بنتائج ضعيفة في عملهم المدرسي بصورة عامة. و هنا لا بد أن نضع في الحسبان احتمال تدخل عوامل أخرى ساهمت في إلغاء مفعول الشخصية الإيجابية للمعلم في حياة التلاميذ المدرسية أو على الأقل في الحد من مفعولها. و من بين هذه العوامل قدرات التلميذ و إمكاناته الذاتية المحدودة، أو ظروفه الأسرية غير المساعدة، أو علاقاته داخل المدرسة عامة كمصدر توتر و قلق و خوف.,, الخ. و أثبتت الدراسة العلمية في مناسبات عديدة ما لهذه العوامل من آثار سلبية على نتيجة العملية التعليمية ومردود للتلاميذ فيه(Seligman and Hager,1972). لكن ينبغي أن نلاحظ هنا أن العلاقة الطيبة مع المعلم تكون أحيانا غير مستغلة من قبل هذا الأخير في اتجاه رفع مردود التلميذ، و يبدي المعلم تعلقا بهذا الأخير لا على أساس ما يقدمه من عمل مدرسي إيجابي، و لكن فقط لأنه تلميذ هادئ داخل القسم، أو لأنه تلميذ نظيف في مظهره جميل في آدابه و خلقه... و إبداء المعلم ارتياحا إزاء بعض التلاميذ وعدم تقديم بين يدي هذا الموقف توقعات ينتظر من خلالها أن يرتفع هؤلاء التلاميذ إلى مستوى معين من الإنجاز و إلى درجة إتقان العمل، يجعلهم يكتفون بما حققوه، و المهم أن ذلك المستوى، في تقديرهم، أكسبهم ثقة المعلم و رضاه. فيما يتعلق بالنسبة القليلة من التلاميذ الذين حققوا نتائج مرضية رغم أنهم ظلوا يحملون انطباعات سيئة عن معلميهم، فيكون الاحتمال الوارد هنا، تدخل متغيرات تعمل في اتجاه الحد من التأثير السلبي الذي تتركه عادة شخصية المعلم. هذا التدخل قد يضطر التلاميذ إلى تكريس الجهد و الاستفادة من الدروس المقدمة بغض النظر عن الإنسان الذي يقدمها و طبيعة إقبالنا عليه أو نفورنا منه. ومن أهم هذه المتغيرات التي بإمكانها أن تؤثر في نشاط التلميذ داخل الحجرة الدراسية و في كيفية إنجازه الأعمال المكملة له خارج المدرسة، حتى ولو كان المعلم غير مرغوب فيه:

1- الرغبة الشديدة في إرضاء الوالدين، خاصة إذا كانا يلبيان مطالبه باستمرار ويسعيان دوما لتوفير راحته و كل ما يحتاج إليه، و هو يدرك أن من وراء هذه التضحيات يتوقعان منه النتيجة المرضية، و لا يجد في الظاهر ما يبرر به الفشل أمامهما. و قد يفضل الصبر على معلم لا يحبه فيضاعف من جهوده حتى يحقق معه نجاحا على أن يواجه الأبوين الرحيمين بأخبار غير سارة حول مستوى إنجازاته المدرسية.

2- الخوف من الظهور أمام الأقران في مظهر الضعف. و هذا العامل يكون مع بعض الأفراد كافيا لتحريك عزيمتهم و شحذ إرادتهم للسهر من أجل الدراسة وتركيز جهودهم في متابعتها.

3- اعتبار النجاح كوسيلة لأهداف مستقبلية يكون الفرد حريصا على تحقيقها. والتعلق بها ينسيه هموم التضحية التي يقدمها في الوقت الحاضر، و على رأسها حضور دروس يقدمها إنسان لا يطمئن إليه أو لا يستأنس به.

وهناك ضغوط أخرى تأتي من المجتمع و من أعرافه و تقاليده و التي بدورها تفصح عن توقعاتها من تلميذ المدرسة و عن أحكامها إزاء مواقف مختلف الفئات بها.

طبيعة تأثر الجنسين بشخصية المعلم

من النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن إناث العينة أبدين تأثرا كبيرا بشخصية المربي و المربية في الاتجاهين الإيجابي و السلبي، و لكن ليس بالدرجة التي توقعها الباحث. و قد يعود السبب إلى كون الأنثى أكثر تأثرا بالمظاهر و أسرع تفاعلا معها من الذكر. و هي تتعامل معها بنوع من البراءة. فالمعلم الذي تجتمع فيه الصفات المطلوبة لا تحرص على متابعة دروسه باهتمام و جدية فحسب بل إنها تنظر إليه كنموذج وكقدوة

تجتهد في محاكاته وتقليده والانشغال حتى بالمسائل الشكلية الثانوية أو الجزئية البسيطة التي تتعلق به. كما أنها تشعر أكثر من الذكر بأنها بهذا الموقف الإيجابي ترد جميلا وتقابل إحسانا بإحسان. لكنها في نفس الوقت حساسة أكثر من الذكر وتحرص أكثر منه على المحافظة على ماء الوجه و التظاهر بالمظهر اللائق. لهذا نجدها أعنف من الذكر في رد فعلها إزاء الإهانة التي تكون ضحيتها أو على عدوان يمارس عليها، بالرغم من أنها لا تعبر أحيانا على ذلك بالمواقف الملموسة ربما حفاظا منها على المظهر الذي يليق في نظرها بالأنثى التي تحترم نفسها. في حين نجد الذكر لا يبالي كثيرا بهذه المسائل، و عادة ما يكون بطيئا في تقديم أي ولاء أو بناء مواقف من الآخرين، و كثيرا ما يتريث و يحسب الحسابات و يقدم الخطى و يؤخرها ليختار عادة موقعا وسطا يوفق فيه بين المتناقضات التي هي جزء من واقعه، تحقيقا للتكيف وضمانا لمواصلة السير. فحتى في علاقته مع المعلم الذي يطمئن إليه و يقبل على دروسه، يظل محتفظا ببعض الاحتياطات إزاءه، و كذلك الحال بالنسبة لعلاقته بالمعلم الذي لا يراه مناسبا. فكأن الذكر يكون أكثر مناعة من الأنثى في مقابلة الضغوط المعنوية لشخصية المعلم و أكثر استقلالية في مواقفه التي يحررها في واقعه المدرسي المعاش.

أما التقارب الذي سجل في موقف ذكور و إناث المرحلتين الابتدائية والإعدادية من حيث درجة التأثر بشخصية المعلم، فلعله إشارة إلي عدم اكتمال النضج في الناحية الجنسية الذي تسبب بدوره في" إخفاق" خاصة تلاميذ مرحلة التعليم الأولى في عملية التمايز الجنسي، بالإضافة إلى أن تلاميذ هذه المستويات، ذكورا و إناثا، نظرا لسنهم ولاعتبارات نفسية واجتماعية تتعلق بهم، يميلون إلى عرض سلوكات متكررة في أوساطهم وتكون بذلك مواقفهم متشابهة. هناك من الظروف التي تحيط بالعمل التربوي مع هذه الفئات ما يجعل عملية التقويم تتجه الوجهة الجماعية الكتلية على حساب

الاعتبارات الفردية. فهي تشبه العملية الاشراطية التي تقف وراء ظهور مواقف وسلوكات واختفاء أخرى.

فيما يخص ذكور المرحلة الثانوية الذين تميزوا عن الإناث بالتأثر السلبي الكبير بشخصية المعلم، يمكن تأويله على أساس أن الذكور في هذا السن وخلال هذه المرحلة من التعليم، كما أثبتته الدراسة العلمية(Serbin et al, 1973) يكونون أقل انضباطا من البنات و أكثر منهن اختراقا للأعراف و القوانين المدرسية. و غالبا ما يحصلون على اتصالات مع المعلم أكثر من البنات ولكنها مناسبات أكثر ما تستغل من قبل المعلم أو المعلمة لتوجيه لهم انتقادات أو لممارسة نوع من أنواع العقوبة عليهم (Brophy and Good,1973) . و إذا كان هذا الموقف يتكرر مرات و مرات فان رد الفعل السلبي إزاء المدرس و مادته يتأكد في أوساط الذكور بصورة طبيعية.

أما عن العدد الكبير من الإناث اللواتي سجلن موقفا سلبيا من المدرس الفاقد لما يحبذنه من خصائص و صفات، فمن المحتمل أن يقف وراء ذلك شعور الطالبات الجامعيات بحرية أكبر في تقرير مصيرهن و في تحديد موقفهن من تطور الواقع الجامعي بالخصوص تطور علاقتهن بهيئة التدريس، كما أنها كثيرا ما تسمح لنفسها بالدخول في مغامرات لا تقدر تبعاتها، فتنتهي بخيبة أمل تجعلها تقف مواقف أكثر سلبية وعدوانية تجاه خاصة الذكور من هيئة التدريس. أما إناث المرحلة الثانوية اللواتي شاركن الإناث الجامعيات في موقفهن السلبي من شخصية المدرس و لكن بدرجة أقل، فلأن أعراف المدرسة و قوانينها تقيد من مجال التعبير عن اتجاهاتهن بنفس الدرجة من الحرية و التلقائية، و ينتظر منهن تحقيق حد معقول من الانضباط و الالتزام. و لعل هذا العامل نفسه ساهم في طمس الفروق الحقيقية بين الجنسين التي لم تظهر في نتائج الدراسة مع تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي على حقيقتها.

طبيعة تأثير كل من المعلم والمعلمة على التلميذ

مثل ما توقعت الدراسة فان التأثر بشخصية المعلم كان أبرز وأظهر من التأثر بشخصية المعلمة. ولعل من أهم العوامل التي يمكن أن تتسبب في وجود هذا الفرق، درجة استقرار المواقف و أساليب التعامل التي يعتمدها كل منهما في تسيير وحداته التربوية و الإشراف على أنشطتها. فالمعلمات كثيرا ما تعرف بعدم الاستقرار في كيفية معالجة المشاكل التي تواجههن داخل الأقسام و خاصة عندما يكون ظهورها مباغتا لهن، كما أن مواقفهن من تطور الأحداث في الواقع التربوي غالبا ما تكون مشحونة بالانفعالات و التي تترجم رغبتهن في حماية كرامتهن و الإبقاء على عزة نفوسهن. في حين لا يحتاج المربون الذكور إلى كل هذا التكلف للتجاوب مع أوضاع القسم بما يتناسب معها، حسب رأيهم، و من غير اللجوء إلى التأملات الباطنية و الحسابات الذاتية بالصورة التي تحدث مع الإناث. و من هنا فإن هؤلاء المربين يكونون أكثر استقرارا في مواقفهم و أقل تناقضا في ترجمتها في الواقع، مما يساعد على تكوين تقاليد داخل المجموعة تنتظم نشاطها التربوي و تسمح لكل طرف أن يحدد مواقفه بناء على توقعاته من الطرف الآخر.

و بدون شك، فإن الاستقرار الذي يضمن الاستمرارية تكون آثاره أظهر. هذه التصورات وجدت في نتائج العديد من الدراسات المعاصرة ما يعززها و يؤكد عليها (Richardson and Jacintha,1986). و لكن التأثر القوي بشخصية المعلم على حساب المعلمة سجل بالخصوص مع تلاميذ المرحلة الابتدائية و ذكور كل من المرحلة الإعدادية و المرحلة الثانوية. أما إناث المرحلة الثانوية و الطلبة الجامعيون من الجنسين فكان تأثرهم الإيجابي بالمدرسة المؤهلة أقوى من تأثرهم بالمدرس. و يرجع السبب، في

نظر الباحث، إلى أن الإناث، خاصة من مراحل التعليم المتقدمة، يعتبرن نجاح المدرسة هو نجاح لهن جميعا، و بذلك يعملن على تقمص شخصيتها و إظهار الإعجاب بها. و يقوّي من تعلقهن بها التوقعات العامة في المجتمع والأحكام المسبقة التي كثيرا ما وصفت المرأة بالضعيفة و المحدودة في قدراتها العقلية، و بالأقل كفاءة من الرجل. فكأن تلميذات المؤسسة التربوية يجدن في هذه المدرسة ما يشفي غليلهن إزاء ما يوجه لجنسهن من تهم وافتراءات، فيكون بذلك تجاوبهن مع دروسها كبيرا و فعالا (Lips and Colwill,1978; Basow and Silberg,1987). هناك عنصر آخر يتدخل بصورة مباشرة في شد المدرسة انتباه الطلبة و الطالبات من المستوى الجامعي أكثر مما يحصل مع المدرّس و هو حرص المدرّسة على إتقان عملها، (ربما خوفا من أن تتهم في كفاءتها أو لأسباب أخرى) و ملازمة حضور حصصها المبرمجة في وقتها المحدد وبانتظام، و تشريف المواعيد التي تضربها مع طلبتها، و مساعدتهم بكل الوسائل التي تكون في حوزتها. و هذا كله يكسبها وُدّ الطلبة و الطالبات و يجعل هؤلاء أحرص على التجاوب مع محاضراتها وباقي مساهماتها بصورة جدية وإيجابية. أما المدرّس فقد تُسجّلُ عليه بعض السلبيات في هذه النواحي التي أشرنا إليها والتي من شأنها أن تلغي بعض الآثار الإيجابية التي تحدثها شخصيته الكُفئة والمؤهلة (Allen,1986).

هناك اعتبار آخر يمكن أن نؤول على ضوئه توجه الإناث نحو المعلمة بدلا من المعلم و هو أنها تواجه أحيانا بضغوط تمارس عليها من قبل هذا الأخير تطرح مشكلات أخلاقية، و يصبح هذا التوجه نحو المعلمة بالنسبة للبعض مخرجا بديلا، لأن المعلمين الذكور، في نظرهن، لا يؤمن مكرهم. و يؤكد ما ذهبنا إليه أن الإناث في مراحل التعليم الإعدادية و الثانوية و الجامعية نظروا بسلبية إلى الناحية الأخلاقية من شخصية المعلم أكثر مما فعل الذكور. فبينما لم تزد نسبة الذكور الجامعيين الضعفاء الذين طعنوا

في مصداقية المدرّس الأخلاقية عن 6.66%، فان هذه النسبة ارتفعت إلى 50 % بين الطالبات، في الوقت الذي لم تسجل الدراسة لهن أي انتقاد إزاء المدرسة يتعلق بالناحية الأخلاقية.

أما عن المعلمة التي حظيت بنظرة إيجابية في أوساط التلاميذ الضعفاء بنسبة أقل مما حصل للمعلم، فلا شك أن لاستعمال العقاب المتكرر من قبلها دور في استثارة هذا النوع من رد الفعل، خاصة مع تلاميذ المرحلة الابتدائية. أما الاتجاه السلبي الذي كان يحمله هؤلاء الضعفاء فانه سار نحو المعلمة تقريبا في جميع مراحل التعليم و من قبل الذكور و الإناث أكثر مما تناول المعلم، باستثناء الطالبات الجامعيات اللواتي انتقدن المعلم أكثر من المعلمة. و تأويل ذلك أن المدرسة غير المؤهلة، و التي لا يطمئن إليها تلاميذها، تترجم بواقعها حكم المجتمع فيها. و لهذا نلاحظ أن رفض التلاميذ، من مختلف مراحل التعليم، للمعلمة المحدودة في إمكاناتها كان أكبر و أوسع نطاقا من رفضهم للمعلم غير المؤهل. و كأن مثل هذه العيوب و النقائص تشين المرأة و لا تشوه كثيرا الرجل. من ناحية أخرى، نتوقع من المدرسة العاجزة محاولة تغطية بعض مظاهر عجزها بالتشدد في المواقف و التصعيد منها قصد إخضاع التلاميذ لسلطتها. ومثل هذا القصد يورطها أحيانا في إثارة مشاكل تتجاوز معالجتها أحيانا حدود الحجرة الدراسية. وهذا يزيد التلاميذ تشنجا تجاهها و سلبية نحو دروسها. و ما أكثر ما تلجأ مثل هذه المدرسات إلى ممارسة الضغط على الطلبة و الطالبات من خلال الامتحانات ومختلف المناسبات التقويمية التي تعتبر مصيرية بالنسبة لعامة المتعلمين. في حين لا يتكلف المعلم عادة مواقف يخفي بها ضعفه، و إنما يتعرض لمظاهر هذا القصور والعجز بكل واقعية حتى و لو قدم اعتبارات تبررها. كذلك يختار الأسلوب اللين و عدم التصلب في المواقف بدون وجود أسباب موضوعية تدعو إلى ذلك، في تعامله مع

التلاميذ بمختلف أصنافهم. و ينقلب هذا النوع من الترجمة لمظاهر الضعف إلى عامل قوة و سلوك إيجابي يحسب لهذا المعلم، مما يجعل رد فعل أولئك التلاميذ السلبي يخف و لا يتجاوز حدوده الطبيعية و المعقولة (Morrison and Mc Intyre,1973; Lips. and Colwill,1978;Smithers and Carlisle,1970).

التأثر بشخصية المعلم عبر مراحل التعليم

إن التأثر الكبير الذي لاحظناه مع تلاميذ المراحل الأولى مقارنة مع المراحل المتأخرة له ما يبرره. ذلك أن الأطفال عموما يتأثرون بالكبار أكثر من المراهقين كما أن نظرتهم إليهم و الى ما يصدر عنهم من أقوال و أفعال تكون لها مكانة خاصة في نفوسهم، فيحترمونها إلى درجة التقديس، خاصة من الذين لهم علاقة قريبة و مباشرة معهم من أبوين و مربين، الذين يميل الأطفال عادة إلى تقليدهم و تقبل كل ما يأتي منهم (Herbert,1978 ; Watson and Lindgren,1979). و يصدق هذا بالخصوص على عملية التأثير الإيجابية. فمعروف عن الأطفال إقبالهم على الكبار الذين يستأنسون بهم و يشعرون بالأمن و الطمأنينة في حضورهم. و هم يقومون بذلك دون حسابات و دون تحفظ. و العكس كذلك يحدث، حيث أن الأطفال عندما يفقدون الثقة في الكبار يصعب عليهم تركيز الانتباه في حضورهم و خاصة إذا ألفوا منهم قسوة في المعاملة فيتولد لديهم خوف يحدث لهم ارتباكا في المواقف. و ليس غريبا أن يسجل الباحث في هذه الدراسة مع عدد لا بأس به من تلاميذ المرحلتين الابتدائية و الإعدادية نتائج دراسية ضعيفة. إلا أن درجة التأثر تلك – كما أبدته معطيات الدراسة – تضعف تدريجيا و شيئا فشيئا مع الانتقال الأفراد من مرحلة تعليمية إلى مرحلة تعليمية

أخرى . و لعل عامل النضج العقلي يلعب دورا رئيسيا في هذا التغيير الذي يحدث، إذ يلاحظ أن خلال هذه المراحل يزداد الطفل تعرفا على الواقع بواسطة الآليات العقلية التي تنمو لديه و تساعده على فهم ظواهر الأشياء بعمق أكبر و من زوايا متعددة و من منطلقات مختلفة كما تسمح له أن ينوع من علاقاته مع الناس ومن مواقفه تجاه ما يجري في بيئته التي تعج بالمتناقضات، و يعتمد أكثر من طريقة أو أسلوب في معالجة ما يواجهه من مسائل و معضلات و بعيدا عن مجرد الاستهلاك المباشر لما تدركه الحواس أو بالأحرى تلتقطه (Beard,1976). فكأن المراهق يدرك ضرورة تقبل الآخرين بنقائصهم و عيوبهم لأن هذه الأخيرة لا يخلو منها إنسان. و أنه ليس هناك مانع من الاستفادة من الجوانب الإيجابية في هؤلاء المربين و إن كانوا أحيانا يتصفون بصفات لا تتناسب مع وظيفتهم. ومن نفس هذا المنطلق، نستطيع ربما أن نفهم السبب الذي دفع طلبة و طالبات في مراحل التعليم المتأخرة أن يكونوا أكثر إيجابية نحو المعلم بالرغم من أنهم لم يحققوا معه سوى نتائج ضعيفة.

لاحظنا كذلك اختلافا في درجة تأثير جنس المربي في أفراد العينة و كان ذلك أكثر وضوحا في المراحل الأولى. و هذا راجع إلى تعلق الأطفال الكبير بالأشخاص الذين يحيطون بهم من خلال تبعيتهم لهم المادية و النفسية و الاجتماعية، في مقابل الدرجة الكبيرة من الاستقلالية التي يتميز بها الطالب الجامعي تجاه الناس عامة و تجاه ذويه وأساتذته خاصة. هذه الاستقلالية قد لا يعترف له بها أحيانا، و مع ذلك فهو يحملها في ذاته وكيانه كشعور و كإحساس و قناعة، و انطلاقا منها أو على أساسها يحدد كثيرا من مواقفه (Erickson,1968). فالأطفال في عينة الدراسة، بحكم تعلقهم الطبيعي بالكبار، فضلوا المعلم أكثر من المعلمة و انتقدوا هذه الأخيرة أكثر و قد لا يعني ذلك أكثر من أنهم اختاروا الطرف الذي أصبح يتواجد بأعداد قليلة في المدارس الابتدائيةخاصة،

والتي تتكون غالبية هيئات تدريسها من العنصر النسوي، أو أنهم مالوا نحو الجهة التي تكون في نظرهم أقل قساوة في معاملتها لهم، أو أكثر انفتاحا عليهم أو لتلك الأسباب التي سبقت الإشارة إليها و التي تتعلق بكيفية تسيير كل منهما شؤون وحداته التربوية و درجة الاستقرار في متابعتها و الإشراف عليها. وليس هناك ما يدل على أنه تفضيل لجنس بذاته من حيث هو. أما طلبة الثانويات و الجامعات فقد يهمهم بالدرجة الأولى الانتهاء من الدراسة بنجاح، و يتعامل بذلك مع المدرس بغض النظر عن جنسه لتحقيق غايته. كما أن لديه من الوعي والنضج ما يسمح له أن يحاصر المشكلات التي تعترضه بسبب مواقف بعض من أعضاء هيئة التدريس في زاويتها الضيقة ولا يحاول أن يسقط ذلك على جميع أساتذته أو على جنس معين. وهذه العوامل هي نفسها التي يمكن أن تقف وراء وجود فارق بسيط بين الأقوياء و الضعفاء في تقويمهم للمدرسين في أوساط طلبة الثانويات و الجامعات . وتزداد الهوى بينهما في المرحلتين الابتدائية و الإعدادية لأن الطفل الصغير لا يستطيع أن يجمع بين كراهية المعلم و احترام كفاءته أو بعض صفاته الحميدة الأخرى، في حين تكون عملية ميسورة بالنسبة للتلميذ الأكبر الذي أصبح متميزا بالتفكير النقدي، و النظرة الواقعية و المعالجات الموضوعية. من هنا كان التنبؤ بمواقف الأطفال أسهل لأن العوامل التي تقف وراءها و تحددها هي تقريبا معروفة وبوسعنا تقدير آثارها، لكن التنبؤ بسلوك الكبار أمر صعب نظرا لأن عدد المتغيرات الفاعلة وراءه يتعذر حصرها. و بالمناسبة، فإن النتائج التي تعارضت مع توقعات الباحث سُجّلت بصورة مكثفة مع طلبة الثانويات و الجامعات، وبنسب أضعف مع تلاميذ المرحلتين الابتدائية والإعدادية.

يبقى أن نشير إلى أنه من المحتمل أن تكون درجة التأثر الكبيرة بشخصية المعلم في الاتجاه الإيجابي التي تميز بها ذكور و إناث المرحلة الإعدادية، مقارنة مع باقي أفراد

العينة من مراحل التعليم الثلاثة الأخرى، تعبيرا عن الشعور بالرضا نحو المؤسسة التربوية بصورة عامة. إذ أنهم في الأصل خرجوا من أفق ضيق بالمدرسة الابتدائية التي ظلوا يتعاملون فيها مع عنصر أو عنصرين طيلة ست سنوات كاملة، و هم الآن انتقلوا إلى مستوى يسمح لهم بالتعامل الأوسع و الاحتكاك بعدد أكبر من المربين و من خلال عدد أكبر من المواد التعليمية و مجالات العلم و المعرفة. فهو عالم جديد وفرص عديدة و أنشطة متنوعة.

بعض إفرازات الدراسة

لاحظنا، خلال عرضنا للنتائج في الفصل السابق، أن أفراد العينة في مختلف الأعمار و من الجنسين أبدوا تعلقا خاصا بالجانب الأخلاقي في شخصية المعلم و هو تأكيد للنتيجة التي توصل إليها الباحث في دراسته الأولى. فتلاميذ المدارس و المعاهد يرغبون كلهم في أن تشرف على تعليمهم الكفاءات التي تحمل خلقا كريما. وفي الظاهر فإن اقتران التفوق في العمل التربوي بتقويم المدرس أو المدرسة إيجابيا في الناحية الأخلاقية يعطي لهذا البعد ثقله في عملية التأثير. والأمر قد يكون بديهيا إذ أن مثل هذه الأخلاق الفاضلة تبعث على الارتياح في أوساط التلاميذ و ترفع من معنوياتهم و تقوي من رغبتهم في العمل و الحرص على إتقانه، خاصة إذا عززها عنصر القدرة أو الكفاءة. غير أننا إذا تأملنا في استجابات التلاميذ الذين لم يحققوا نتائج إيجابية أو حتى مع الذين حققوا هذه النتائج، و لكن تقويمهم للمعلم كان سلبيا، نلاحظ أنهم في غالبيتهم لم يركزوا في انتقاداتهم على الناحية الخلقية من شخصية المربي. فإذا استنتجنا من موقفهم هذا أن مربيهم كانوا بالفعل يتصفون بالأخلاق الحميدة و المرضية، فهل يعني

ذلك أن هذا العامل لم يكن لوجوده تأثير كبير في تحديد المردود التربوي لهؤلاء التلاميذ؟ أم أن المربين لم يكونوا يملكون الحد الأدنى من الصفات المؤهلة الأخرى و بالتالي لم يتمكنوا رغم استعراضهم للمظاهر الأخلاقية الرفيعة، من الارتقاء بتلاميذهم إلى المستوى المطلوب؟ أم أن التلاميذ أنفسهم لم تكن لديهم الاستعدادات الخاصة و القدرات اللازمة التي تمكنهم من الارتفاع إلى ذلك المستوى؟ أم أن هناك تدخلا لعوامل أخرى أهملتها الدراسة؟... كلها أسئلة لا يملك الباحث، للأسف، إجابة كافية و شافية عنها، لأنها لم ترتب في الأصل ضمن انشغالاته في هذا التحقيق، و إن كانت مع ذلك متفرعة عن أسسه و منطلقاته. وهي مظاهر لم يتوقعها الباحث و إلا لاعتمد من البداية الوسيلة التي تضمن جمع المعطيات الضرورية والمساعدة على تقديم الإجابات المطلوبة حولها.

يلاحظ من خلال نتائج الدراسة أن أكثر المظاهر انتقادا كانت بالنسبة لتلاميذ المرحلتين الابتدائية والإعدادية قسوة المعلم و المعلمة، و اعتمادهما العقاب البدني، كما كانت لدى طلبة و طالبات المرحلتين الثانوية و الجامعية تتعلق بعدم تمكن المعلم و المعلمة من مادتهما و عدم إتاحتهما الفرص للمناقشة، و هي مواقف متوقعة. فالتلميذ الصغير عادة يقبل على المعلم الذي يتعامل معه بلطف و يشجعه ماديا ومعنويا، و ينفر منه إذا كان يهينه أمام أقرانه، و يعاتبه، أو يقسو معه في المعاملة أو حتى يضربه. و يكفي تلميذ هذه المرحلة ألا يرى معلمه يمارس العقوبة بشتى أنواعها ليصبح معلما مرغوبا فيه، بغض النظر عن كونه مدرس مؤهل أو غير مؤهل. بل و العكس صحيح فيحدث له أن يصنف مدرّسه بأنه غير مرغوب فيه لمجرد أنه لجأ إلى العقاب معه خاصة أو أحيانا مع غيره، رغم أن هذا المدرّس يقدم دروسا شيقة و مؤثرة (Child,1977). في المقابل، فان الطالب في الثانوية أو الجامعة يهمه بالدرجة الأولى أن يستفيد من الدروس التي يحضرها و يقلقه كثيرا أن يتعامل مع المدرّس غير المتمكن من المادة التي

يدرسها. فكأنه يعيش خيبة أمل في الوقت الذي يكون فيه متعطشا إلى مزيد من الخبرة والمعرفة. وهذا ما يفسر، من ناحية أخرى، تعلق حتى من هم في سنّ الطلبة الجامعيين بالكبار ولكن أصحاب الكفاءات و الأداءات الممتازة والمها رات العالية. وكأن هذا التعلق المقصود من وراءه المهارة و الأداء أكثر من صاحب المهارة و صاحب الأداء، بدليل أنهم عادة ينفرون من الذين لا يحسنون الأداء و لا يتقنون الأعمال (Millman,1981).

من جهة أخرى، وجدنا تلاميذ المراحل الأولى من التعليم لا ينتقدون المعلم كثيرا في طريقة عرضه للدروس، بينما يكون المظهر الأقل انتقادا من قبل تلاميذ مراحل التعليم المتأخرة هو إنصافه وعدالته. فهل معنى ذلك أن التلاميذ الصغار يشعرون حقيقة بهذا الوضوح و أن الطلبة الكبار يعاينون مظاهر العدالة والإنصاف لدى من يدرسونهم؟ و الجواب، في تقديري، أن طريقة التدريس لا يركز عليها التلميذ الصغير إلا إذا كان هو المقصود بالخطاب الموجه من قبل المعلم، فيحرص على فهم تلك الرسالة حتى يكون عند حسن ظن معلمه أو حتى يتجنب المكروه المرتقب في حالة إخلاله بمطلبه، وخاصة في السنتين الأوليين من الحياة الدراسية. أما الطالب فقد لا تطرح معه شخصيا قضية توحي بعدم إنصاف المدرس، و لكن هذا لا يعني أن عدالة المدرسين وإنصافهم مسألة بديهية. فإنه قد يكون ركز على المظهر الذي يعنيه مباشرة و لاحظ فيه النقص والقصور وهو عجز يؤثر في تكوينه وبالتالي في مستقبله. و تعلق الأمر بفرص المناقشة المتاحة قصد استزادة الفهم، و مدى تمكن المدرس من المادة حتى يبرر هذا الطالب وجوده في الثانوية أو الجامعة و يستفيد من هذا الوجود. بالإضافة إلى ذلك فإن طالب هذا المستوى يغض الطرف عن مثل تلك النقائص التي لا تعتبر ظرفيا و بصورة مؤقتة من أولوياته ، لكنه لا يسكت عن أشياء أخرى تعتبر خطيرة بالنسبة إليه و تقترن

بمصيره بطريقة أو بأخرى. كأنه مهيأ لتقبُّل النقائص و العيوب التي قد تؤثر سلبا في الحاضر القريب و لكنها لا تضر بقضيته المصيرية، في حين يكون على غير استعداد لتقبلها إذا مسّته في "مصالحه الحيوية والحساسة". وهو عينه المنطق الذي يعتمده الطفل ولكن بصورة معكوسة. فما دام الأهم بالنسبة إليه هو الحاضر و الآني و ليس لديه انشغال بالمستقبل أو حتى بالماضي الذي مر و انقضى، فانه يكون مهتما بشكل أو مظهر العلاقة المباشرة بالمعلم أكثر من تعلقه بأمور أخرى، لأن حياته في المدرسة، بعد فرص النشاط الحر المتاحة له و أنواع اللعب التي يتعاطاها مع أقرانه، يمكن حصرها في تلك العلاقة التي تربطه بالمعلم.

تعليق عام على نتائج الدراسة

إن منطوق النتائج التي انتهت إليها هذه الدراسة لا يبتعد كثيرا عن الافتراضات التي وضعها لها الباحث، حتى كأن هذا الأخير انطلق من بديهيات و مسلمات لا من تصورات و فرضيات. ذلك أن المربي الإنساني صاحب الأخلاق الرفيعة و الكفاءة العالية لابد أن يكسب ثقة الآخرين، و يحملهم على التعاون معه و القيام بالمهام على الوجه الأحسن بعد بذل المستطاع من الجهد. فبخدمتهم و الإحسان إليهم يملكهم، وقديما قال الشاعر: "...ولطالما استعبد الإنسان إحسان". كذلك بالنسبة للمربي غير الكفء والذميم الخلق و الشديد المتصلب و القاسي في المواقف، فإن الناس غالبا ما تجدهم ينفرون منه و لا يرغبون في العمل معه، وصدق الله العظيم إذ يقول لمعلم البشرية،

عليه الصلاة و السلام "... ولو كنت فظا غليظ القلب لانفضوا من حولك... "[15]. أيضا بالنسبة للافتراضات الفرعية، فالفروق الجنسية على مستوى التلاميذ و على مستوى المربين، مثلا، ترتب عن وجودها تنوع في المواقف التكيفية مع الواقع المدرسي واختلاف في طبيعة و درجة التجاوب مع التحديات التي ينتظمها العمل المدرسي وفي كيفية مواجهتها. فقد وجدت مرتبطة بكل أبعاد الشخصية الإنسانية، و المكتبة العلمية ممتلئة بالكتب التي خصصها أصحابها لاستعراض مظاهر هذه الفروق الجنسية في واقع الذكور و الإناث صغارا وشبابا، كهولا و شيوخا[16]. بل إن ملتقيات دورية نظمت لمناقشة هذه الفروق الجنسية و علاقتها بالإنجاز و الحافز على الإنجاز[17]. بل هناك مجلات تصدر بصورة نظامية حول الفروق الجنسية[18]. و في أحد أعدادها تسجل أن الحافز وراء إنجاز كل من الإناث و الذكور هو من المحددات الرئيسية للنجاح و الفشل (Bar-Tal and Frieze,1977). و قد حظيت بعض المواد الدراسية باهتمام خاص

---

[15]- سورة آل عمران ، الآية 159 .

[16]-Money,J and Erhardt,A.A.(1972)« Man and Woman, boy and girl »; Maccoby,EE.(1966)ed«The development of sex differences »; Eysenck, H.J.(1976)« Sex and Personality»;Deaux, K(1976) «The behaviour of women and men » ;Hutt,C.(1972) «Males and Females »;Tavris, C and F. Offir (1977) « The Longest War: Sex Differences in Perspective ».

[17]-Alper, T. « Where are we now ?» (discussion of papers presented in the 1975 AERA Symposium on sex differences in achievement motivation and achievement behaviour)Psychology of women Quarterly,1977,1(3),pp.294-303; Sechrest,L and Fay ,T.L.« The dimensionality of masculinity-feminity»(paper presented at meeting of the Midwestern Psychological Association,Chicago, May 1973.

[18]-« Psychology of Women Quarterly »; « Feminist Studies » ; « Sex Roles »...

من قبل الباحثين أدرجوا في تناولها البعد الجنسي، كالرياضيات (Ernest,1974). ولهذا لا يمكن أن نستثني من ذلك ونستبعد احتمال وجود فروق جنسية ذات الأثر الكبير في مجال حساس كهذا الذي تناولته الدراسة.

كذلك بالنسبة لتأثير شخصية المعلم على تلاميذ المراحل الأولى أكثر من تأثيرها عليهم في المراحل المتأخرة، فمسألة مفهومة، إذ أن الطفل الصغير يكون مصيره متحكما فيه من قبل الكبار، فكيف لا يكون لهم تأثير عليه خاصة إذا قابلهم باهتمامه البالغ و انشغاله الخاص بما يقدمون له.

ونتساءل لماذا احتاج الباحث إلى القيام بهذه الدراسة ما دام كانت الأجوبة في حوزته من بداية الانطلاقة. و الجواب نفصله في العناصر التالية:

1- إن جهد الباحث تمثل في نزوله إلى الواقع التعليمي ولم يقتصر فيه على تحليل الفلسفة التعليمية و تقويم وظيفة المؤسسة التربوية في الشكل وإنما " اقتحم "على المعلم سوره – في وقت لا زال فيه هذا الأخير، مهما قيل، يمثل الركيزة وحجر الزاوية في العمل التربوي – و حاول أن يتأمل في طبيعة ما يجري داخل الحجرة الدراسية، و في معرفة الاتجاه الذي يسير فيه والآليات التي تتحكم فيه.

2- إن هذه الرؤى التي نستعرضها الآن تشبه تلك التي يقدمها المسافر الذي قطع مسافته بمشقة و لكنه لا يقدمها ألا بعدما وصل إلى النقطة التي قصدها، فيتمنى لو أنه اختار مسالك أخرى أو أنه اختار وقتا آخر أو فصلا آخر أو اعتمد وسيلة أفضل. فالباحث لم يكن يملك الإجابات على تساؤلاته في بداية الطريق، و هو إلى غاية هذه النقطة، كما سيتضح أكثر، لا يدعي أنه يملكها. لكنه بعد أن قطع كل هذه الأشواط و اجتمعت له هذه المعطيات،

أصبحت الرؤيا أكثر وضوحا و ظهرت متغيرات لم تؤخذ مأخذ الجد في بداية هذه الدراسة، و التي أثارت بتفاعلها تساؤلات جديدة قد تؤدي هيكلتها إلى إعادة صياغة الإشكاليات و إعادة بناء ما تفرع عنها من فرضيات. وهو موقف تبرره موضوعية الدراسة و الحاجة إلى الإنصاف في تسجيل الأحكام، خاصة عندما يتعلق الأمر بالمؤسسة التربوية حاضنة و بانية الأجيال.

3- عندما نتأمل من جديد في النتائج التي توصل إليها الباحث نلاحظ أن نسبة كبيرة من أفراد العينة، في الظاهر، لم تتأثر بالطريقة المفترضة في الدراسة. فوُجد من التلاميذ من نظر إلى المعلم نظرة إيجابية و مع ذلك أخفق معه في تحقيق نجاح في العمل المدرسي، كما وُجد من انتقد بشدة هذا المعلم و أبدى عدم الاطمئنان إلى شخصيته و استطاع مع ذلك أن يحقق نتائج مرضية في عمله المدرسي. و وُجد من التلاميذ كذلك من لم يظهر معهم فرق واضح في المردود في حالة اتصاف المعلم بالصفات المرغوب فيها و في حالة عدم اتصافه بها. و حتى نضع القارئ في الصورة نقدم أرقاما مجملة تحدد نسبة التلاميذ الذين لم تشملهم توقعات الباحث:

الجدول 3: النسب المئوية التلاميذ الذين تجاوبوا في غير اتجاه فرضيات البحث

	المرحلة الابتدائية		المرحلة الإعدادية		المرحلة الثانوية		المرحلة الجامعية	
	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث
تلاميذ أقوياء	35	38.75	16.33	16.33	36.87	20.40	45.84	28.44
تلاميذ ضعفاء	56.25	60	47.21	61.09	61.97	65.5	81.67	58.34

هذه الأرقام ملفتة للانتباه. والأمر تكرر وبهذا الحم مع جميع العناصر التي تناولها التحليل وأحيانا بحجم أكبر، و وجدنا نسبة من أفراد العينة لا تساير مواقفها التوقعات التي انطلقت منها الدراسة. وأية محاولة لتهميش المعطيات التي تتعلق بها سوف تساهم في تضليل الرأي العام في الأوساط التربوية و خارجها. و بما أنه أمكننا خلال تفسيرنا للنتائج أن نجد مبررات محتملة لتلك النتائج التي جاءت في اتجاه معاكس للفرضيات، وكيّفناها مع توجهات الدراسة، ألا يكون من الممكن كذلك تأويلها في الاتجاه الآخر الذي يعزز عدم مصداقية ما افترضه الباحث، بل ألا يكون من الممكن تناول تلك النتائج التي جاءت في الظاهر تؤيد الفرضيات و تؤكدها، في اتجاه آخر تماما، خاصة مع تداخل و تشابك العوامل المؤثرة و التي تجعل من الصعب تقدير مساهمة كل عامل على حدة.

4- و هذا يؤدي بنا إلى مناقشة النتائج في البعد المنهجي. إن الدراسة الأولى، كما أوضحناه سابقا، عرفتنا بالصفات التي يرغب التلميذ أن يراها مجسدة في معلمه . لكن السؤال الذي يتبادر إلينا هو: هل أتاح الباحث لأفراد العينة فرصة إجراء الاختيار الحر و الحقيقي؟ ألا يكون قد ألزمهم باختيار محدد المضمون والطبيعة؟ فلو طلب منهم تحديدها من تلقاء أنفسهم، ألا يمكن أن نتوقع اختيارات أخرى ربما مفاجئة؟ و كل الذي نملك أن نجزم به هو أن ما عبر عنه التلاميذ من خلال التعامل مع استمارة البحث يمثل، إذا كانوا صادقين فيه، أفضل ما يحبذون ضمن ما اقتُرح عليهم و لا يدل بالضرورة على ما يفضلونه مطلقا في المربي من صفات. وبما أن الدراسة الثانية هي امتداد للدراسة الأولى حيث أن الباحث انطلق فيها من نتائجها، فان هذه الثغرة التي تحدثنا عنها في النقطة السالفة سوف تؤثر بدون شك في نتائج هذه الدراسة و لا

نستبعد حينئذ أن نكون اختبرنا المردود التربوي من خلال محكّات و عناصر لا تتميز بوزن خاص أو أهمية و استبعدنا عناصر أخرى لم تتعرض لها الدراسة بمبررات قدمها الباحث و التي يمكن مناقشتها. فلو تم تقويم المردود التربوي ومدى اقترانه بنظرة التلميذ إلى المعلم و لكن من منظور آخر و من خلال تناول أبعاد أخرى فإن احتمال الحصول على نتائج مغايرة يكون واردا. أما الوسائل المعتمدة لجمع المعطيات، فالإشكال حولها يتعلق بمدى صلاحيتها ومدى تناسبها مع طبيعة هذه الدراسة. فهل يمكن بالفعل اعتمادها لاختبار الفرضيات المحددة من قبل الباحث بدون تفويت الفرصة على أنفسنا للحصول على معلومات تكون ربما أهم مما أمكننا جمعه؟ و الحقيقة أن الباحث لم يلجأ إلى وسائل إضافية تقوي بعضها و تسمح له بالاحتكاك بمصادر أخرى يستقي منها معلوماته كما تعطيه فرصا أكثر لإمكانية استيعاب المتغيرات التجريبية واختبار مخلفاتها و آثارها بعمق أكبر. هذا يقودنا إلى موضوع آخر حساس إلى درجة كبيرة و هو التحكم في المتغيرات و ضبطها و تحديد آثارها بدقة. فالنتائج التي انتهينا إليها هل هي آثار فعلية لاحتكاك بمدرس بعينه لمدة سنة كما جاء محددا في الدراسة أم هي آثار تراكمت خلال عدد من السنوات التي مرت على هذا التلميذ؟ و حتى على مستوى حاضره كيف يمكن أن نعزل مساهمة المعلم من مساهمة باقي الأفراد الذين هو في اتصال مستمر معهم؟ فما كان يظهر سابقا أنه بديهي لم يعد كذلك، لأن الموضوع شائك و معقد و ليس أمامنا سوى وسيلة وحيدة – للوصول في يوم من الأيام إلى ما نصبو إليه – و هي الاستمرار في التنقيب في هذا الحقل الحساس داخل أصغر و أهم خلية في المؤسسة التربوية و التي تتمثل في الوحدة التربوية داخل القسم آو الحجرة

الدراسية، مع التنويع في موضوعات البحث و في الوسائل المعتمدة و في العينات من المعلمين و المتعلمين. و يتم هذا في سياق دراسات تتبعية متوسطة وطويلة المدى، حتى نتمكن من الوقوف على أهم العوامل الثابتة التي تتحكم في سير العملية التربوية في كل جزئياتها. فنحن إلى حد الآن نعيش مرارة تهميش المدرسة عن حياة المجتمع، و نسجل بكل أسى و حسرة الفشل الذي أصبح يشمل نسبة كبيرة من المتمدرسين. و هو تيار جارف و لا نملك في المقابل وسيلة ناجعة للحد من هذا التصدع و التحكم في هذه الظاهرة. لأننا لا نملك الإجابة الحاسمة على السؤال: " كيف ظهرت ؟ " أو" ما هي العوامل التي ساعدت على ظهورها؟ ". و دراستنا حاولت أن تبحث عن تلك العوامل المسؤولة عن هذا الواقع لكن في ظل العلاقة التي تربط المعلم بالتلاميذ.

صعوبات الدراسة و ثغراتها

توجد بعض العوامل التي لم تضبطها الدراسة لأسباب أوضحناها في سياق ما تقدم من فقرات. هذه العوامل لا نستبعد أن تكون بصورة أو أخرى أثرت في النتائج المحصل عليها، و من أبرزها:

1-عدم التجانس بين العينات الخاصة بمراحل التعليم و ذلك من حيث عدد أفرادها. والتخوف هنا من أن تكون المظاهر التي تميزت بها كل عينة لا تعبر بصدق عن واقع هذه الفئة و أن من المحتمل جدا أن تبرز الدراسة مظاهر أخرى لو كان التعامل فيها مع عدد أكبر من الأفراد خاصة مع مستويات التعليم الدنيا والتي كانت العينة فيها صغيرة. و بالرغم من أن طريقة النسب التي اعتمدها

الباحث **في معالجة** المعطيات تقلص من آثار عدم التجانس، لكن يبقى الاحتمال أن تكون هذه المعالجة الإحصائية تخفي وراءها حقائق أخرى و تهمش عناصر لا تقل وزنا عن تلك التي أبرزتها.

2- لا يستبعد الباحث كذلك أن يكون المعلمون الذين تعاونوا معه قاموا بانتقاء التلاميذ المعتمدين في عينة الدراسة على ضوء النتائج التي تحصلوا عليها معهم خلال الدورات التقويمية المبرمجة و بذلك يبررون حكما مسبقا و تصنيفا مقررا سلفا بأنسب الإجابات التي تتيحها الاستمارة المقدمة. و قد يحدث هذا رغم محاولة الباحث الموضوعية إبعاد عنصر الامتحانات و إقصاء نتائجها من عملية التقويم التي التمس فيها مساهمة المعلمين و مساعدتهم.

3- تباين واختلاف في المواد التعليمية التي يشرف عليها المعلمون والمعلمات المعتمدون في عينة الدراسة. و الاختلاف في النظرة التقويمية للمعلم الذي سجلته الدراسة بين مستويات التعليم قد لا يكون اختلافا أصيلا و فعليا، و يكون التنوع في المواد أحد العوامل التي تقف وراء هذه المواقف المختلفة.

4- إن اللجوء إلى التلاميذ لتقويم المعلم **لا** يساعدنا أحيانا على الوقوف على الحقيقة نظرا لمكانة المعلم بالنسبة إليهم و الحرمة التي يحظى بها، و نظرا للتخوفات أو على الأقل التحفظات التي يبدونها عندما يطلب منهم تقديم انتقاداتهم له أو ذكر سلبيات تتعلق بشخصيته و التي عرفوها من خلال احتكاكهم الطويل به.

5- عجز الباحث عن متابعة مراحل الدراسة بمفرده، حيث اضطر إلى الاستعانة بغيره الذين لا يحملون بالضرورة نفس درجة الانشغال و الحرص على جمع المعطيات بصورة موضوعية و صادقة، و قد لا يكون الأفراد الذين أشرفوا على الدراسة بجانب الباحث من طلبة و معلمين و معلمات أدّوا أدوارهم في حدود

الاحتياطات الضرورية التي وضعها الباحث، و هذا من المحتمل أن يكون فتح الباب أمام التأثيرات الخارجية على نتائج الدراسة.

6- إن اعتماد المقابلة مع الأطفال الصغار لا يعطي بالضرورة النتائج التي يمكن التوصل إليها من استعمال الاستمارة، كما إن العوامل التي تتدخل في المقابلة وما يحيط بها من ظروف مادية و معنوية، ليست هي نفس العوامل التي تتدخل حين يتم التعامل بالاستمارة. فكأننا اعتمدنا و سيلتين مختلفتين، من المحتمل أن يكون الاختلاف في النتائج من آثار ذلك.

7- ارتباط الدراسة بعينة من المربين رغبوا في تقديم مساعدتهم و ليس بتحديد مسبق أو تعيين من قبل الباحث. كذلك الحال بالنسبة للمؤسسات التربوية والمدينة التي توجد بها، لم تكن مقصودة إلاّ من حيث أنها مؤسسات تربوية واختيرت لسبب واحد أن إدارتها وافقت على التعاون مع الباحث و تقديم له المساعدة لإنجاز الدراسة.

8- يلاحظ أن عدد الأقسام التي تعامل الباحث معها اختلف من مؤسسة تربوية إلى أخرى، ولنفس السبب الذي ذكرناه سابقا و هو أن ذلك لم يكن اختيارا من قبل الباحث و إنما هي الصورة المجسدة لما سمح به الواقع.

9- لم تحاول الدراسة تقصي أسباب أخرى تقف وراء ظاهرة النجاح أو الفشل وكأن علاقة المعلم بالتلميذ هو العامل الوحيد الذي يمكن من خلاله تفسير ما يحدث في المدرسة، أو أنها تتم في فراغ. و تقوم الدراسة ضمنيا بتهميش عوامل ذات وزن خاص و تتعلق بالتلميذ نفسه كضعف في القدرات العقلية أو محدودية في ملكة الذكاء، أو كون الدافع أو الحافز لبذل الجهد منعدم نظرا للمكانة المتدنية التي أصبحت تميز قطاع التعليم عامة، أو غياب كل اهتمام

ببعض ميادين المعرفة. و مثل هذه العوامل ترتبط بالتلميذ و لا يكون لجهد المربي و كيفية تعامله معه دخل كبير فيما يترتب عنها من آثار. من جهة أخرى، تلك العوامل الخارجية من علاقات مع الزملاء و مشاكل المنزل ومشاكل أخرى يعرفها المجتمع التي تستطيع أن تؤثر في عمل التلميذ داخل المدرسة.

10- هل الاستمارة وسيلة كافية لجمع المعطيات الضرورية للأغراض التي من أجلها قام الباحث بالدراسة؟ فقد يكون هذا الأخير سلك طريقا ضيقا و اعتمد على منبع محدود لا يوفّر للباحث كل ما يساعد على اختبار فرضيات الدراسة.

11- و أخيرا تبقى الطريقة التي وجهت بها الدراسة تمثل اختيارا من بين عدة اختيارات و ليس بالضرورة أحسنها. و رغم أنها مبررة لدى الباحث و أنه لجأ إليها بمحض إرادته بعد قناعة، إلاّ أنه كثيرا ما وجد نفسه عبدا لها يخضع لمنطقها و لا يجد فيها أحيانا ما يتجاوب مع ما كانت النتائج الأولية تثيره من تساؤلات.

اقتراح تصور
لبرنامج تكوين المعلم

إن الدراسات التي تناولت العملية التربوية بصورة مباشرة سواء في متابعة أصحابها لسلوك التلميذ داخل الحجرة الدراسية (Harvey,et al,1966 ;1968) أم فـي تقويمهم لأساليب المعلم في الإشراف و تسيير العملية التعليمية (Kounin,1967) ، أم في تقديرهم لأثر التشجيع على السلوك الانضباطي في القسم (Madsen,et al, 1968) ، أم في حصرهم لأنواع الاتصالات التي تتم بين المعلم و التلميذ في الاتجاهين (Jackson and Lahaderne, 1967)، أم فـي وصفهم و تحليلهم اللغة المتداولة داخل الحجرة الدراسية (Bellack and Davitz,1965) ... فان نتائجها تشير إلى أن العمل داخل القسم عمل دينامي تنتعش فيه عدة أنواع من العلاقات الإيجابية و غيرها وتختلف في طبيعتها و أبعادها من قسم إلى قسم. و إن تقويم العمل داخل الأقسام يعني، في نظر الباحث، تقويم هذه العلاقات و مدى انسجامها مع روح العملية التربوية وأهدافها. كما أن بعض هذه العلاقات يكون أهم من بعضها الآخر بحيث تكون مرتبطة ببعضها ارتباط الفروع بالأصول. و من العلاقات الهامة داخل القسم تلك التي تربط بين التلميذ و معلمه. و الدراسة الحالية تناولت علاقة المردود التربوي لهذا التلميذ بمدى توفُّر المعلم على بعض الصفات المرغوب فيها عامة في أوساط مختلف شرائح المتعلمين. و نستطيع من خلال النتائج المنبثقة عنها رسم تصور لطبيعة التفاعل بين أبرز عناصر عملية التعلم التي مستها الدراسة على النحو التالي:

مخطط التفاعل الدينامي بين التلميذ و المعلم

I	II
<u>صفات مرغوب فيها</u>: 1- كفاءة في التدريس 2-إتاحة فرص المناقشة 3-إلمام بالمادة العلمية 4- أخلاق فاضلة 5- معاملة حسنة 6- عدم استعمال العقاب البدني	غياب الصفات المرغوب فيها في شخصية المعلم
⬇	⬇
إقبال التلميذ على الدراسة مع هذا المعلم	نفور التلميذ من الدراسة مع هذا المعلم
⬇	⬇
استغلال التلميذ لكامل طاقاته الكامنة وقدراته الذاتية	تهاون في العمل بسبب غياب الحافز لبذل الجهد
⬇	⬇
ضمان النجاح الذي يعتمد على بذل الجهد (حتى مع محدودية على مستوى القدرات)	فشل في الدراسة بسبب عدم بذل الجهد المطلوب (حتى مع وجود القدرات)
⬇	⬇
يتحول النجاح إلى حافز ذاتي للتلميذ	الفشل يعزز في التلميذ الفشل
⬇	⬇
نجاح التلميذ يرى فيه المعلم ثمرة إيجابية لما بذله من جهود و تحمله من متاعب (نجاح التلميذ = تشجيع للمعلم)	فشل التلميذ يتسبب في انهزامية لدى المعلم الذي لا يرى آثار ما يبذله من جهود (فشل التلميذ = ضعف معنويات المعلم)

إن النتائج التي توصل إليها الباحث في الدراستين أبرزت خطوطا رئيسية ثلاثة احتضنت علاقة التأثير و التأثر بين المعلم و التلميذ هي:

1- الخط البيداغوجي: فالمعلم ينتظر منه أن يحسن إيصال المادة العلمية إلى التلاميذ.

2- الخط العلمي الثقافي حيث ينبغي للمعلم أن يكون ملما بالمادة التي يقوم بتدريسها.

3- الخط الذي يشمل العلاقات و المعاملات: وهو الجانب الأخلاقي الإنساني في حياة التعليم و التعلم.

نستطيع على ضوء ما توصلنا إليه من نتائج، اقتراح برنامج تكويني يمكن أن نعد من خلاله المعلم المؤهل الذي يتوفر على تلك الصفات التي تثمر المردود التربوي الجيد. هذا البرنامج يتكون من العناصر التالية:

1- برنامج التكوين العلمي

ويتمثل أساسا في احتكاك الطالب المتربص ببرامج المرحلة التعليمية التي نرغب في تأهيله للتعليم بها. إذ لابد له أن يتعرف بصورة مباشرة على كافة برامجها المعتمدة. فالطالب الذي يتكون ليصبح مدرسا لمادة الرياضيات في مرحلة التعليم الإعدادية يعطى فرصا كافية لدراسة برامج الرياضيات لكل المستويات في المرحلة الإعدادية. و هكذا بالنسبة لكل تخصص. و يكون التركيز بالخصوص على المواضيع **التي** ظل التلاميذ في المؤسسات التربوية عامة يجدون صعوبات في استيعابها. و يمكن الاستعانة، في تحديدها، بالمداولات و المناقشات التي تتم بين المربين في لقاءاتهم التربوية و كذلك بقراءات تحليلية لنتائج الامتحانات الدورية و تلك التي تندرج في إطار تحضير شهادات علمية. فيصبح أهم مصدر يتغذى منه برنامج التكوين العلمي هو صدى الواقع و ما تنتهي إليه مختلف المحاولات التقويمية لسير عملية التعلم على مستوى كل مادة من المواد المقررة.

يمكن إدراج تربصات ميدا نية خاصة بالتكوين العلمي للطالب الهدف منها احتكاك هذا الأخير ميدانيا بالصعوبات التي تواجه المعلمين بالنسبة لعرض بعض فقرات من البرنامج و كذلك تحسس طبيعة المشاكل التي تواجه الطرف الآخر و هم التلاميذ في

محاولة الاستفادة من هذه العروض. وحتى نتيح للطالب المتربص الفرصة لمعاينة ذلك في الواقع المدرسي ينبغي أن تبرمج الزيارات الميدانية في الأوقات التي يكون المربون في المدارس شرعوا مع تلاميذهم في دراسة مثل هذه المواضيع ذات الطبيعة الخاصة والمعقدة.

2- برنامج التكوين البيداغوجي

في هذا الجزء من مرحلة التكوين يتعرف الطالب المتربص على طرق التدريس العامة و طرق التدريس الخاصة بالمادة التي سيصبح لاحقا مدرسا لها. و ما دام التعامل يتم مع برامج محددة لا بأس أن يربط الخبرة البيداغوجية بمضمون هذه البرامج بحيث بعد ما يتعرف على طريقة من طرق التدريس في مميزاتها و خصائصها العامة وفي إيجابياتها و سلبياتها، يحاول أن يكتسب مهارة لتكييفها مع ما سوف يقوم بتدريسه في يوم من الأيام. فالطالب يعود مرة أخرى ليتعرف على البرامج التعليمية المقررة، لكن من زاوية بيداغوجية محضة يكون انشغاله الرئيسي في هذه القراءة الثانية لها هو كيفية عرض هذه المادة بحيث يسهل على عقول الناشئة فهمها و الاستفادة منها.

لا يمكن أن نتحدث عن البيداغوجيا دون الإشارة إلى الوسائل الضرورية. فهذا البرنامج لا بد أن يُعرّف الطالب المتربص بالوسائل التربوية و كيفية اختيارها أو إيجادها و منهجية الاستعانة بها، و أن يُعرّف بالوسائل التي يمكن أن تعينه في تدريس مادته و كيفية استغلالها الأمثل قصد الوصول إلى الهدف.

إن تكوين الطالب في الناحية البيداغوجية لا يكتمل بالخبرة النظرية وحدها، بل لابد أن يجرب نفسه في ميدان العمل. فالأساليب والطرق التي تعرّف عليها من خلال البرنامج النظري يمكنه أن يستعين بها في المناسبات التي يُطلب فيها منه تقديم دروس

في مادة تخصصه لمجموعات مختلفة من التلاميذ. وبما أن تدخلاته الميدانية ستتم تحت إشراف تربوي مؤهل، فان الخبرة الحية التي سيحصل عليها أثناء نزوله إلى الواقع التربوي سوف تساعده في تهذيب تصوراته السابقة للواقع و مراجعتها و على وضع المعلومات النظرية التي اكتسبها في إطارها الصحيح و الموضوعي. و عموما فان برنامج التكوين التربوي من شأنه:

1- أن يمد الطالب بالمعطيات المتعلقة بعالم الأطفال كطريقة تعلمهم و تفكيرهم وطبيعة و نوع المشاكل التي تعرفها مختلف مراحل نموهم، و نظرتهم إلى أنفسهم و إلى الآخرين و العوامل التي تقف وراء عدوانيتهم ...إلخ.
2- أن يعرفه ببعض أساليب التأثير في الطفولة و كذا طرائق التدريس المختلفة مع الوقوف على إيجابيات و سلبيات كل واحدة منها.
3- أن يعطيه فرصة للاحتكاك بنماذج سلوكية تصدر من الأطفال و المدرسين وملاحظة الفوارق الموجودة بينهم، و كيفية بناء المواقف الأنسب و الأكثر إيجابية إزاءها.
4- أن يعوّده على اعتماد الأساليب المرنة في جميع المواقف التي يتبناها حتى يسهل عليه الرجوع على القرارات التي لا تنفع و تصحيح المواقف و جعلها تسير في الاتجاه الذي يخدم الأهداف التي تصبو إليها المؤسسة التربوية.
5- أن يساعده على مراجعة نظرته السطحية و أحيانا الخاطئة التي يحملها عن المدرسة و عن كل ما يدور في فلك المدرسة.
6- أن يزوده بالخبرة الضرورية التي يحتاج إليها في تقويم مساهمة المربين أو في تقدير مدى تقدم التلاميذ في العملية التعليمية.

3- برنامج التكوين الإنساني الاجتماعي

هذا الجزء من برنامج التكوين يباشره الطالب المتربص في صورة عمل ورشات تضاف إليها استثناء بعض الحصص النظرية للتعرف على خلفيات و أهداف عمل الورشة و لتقويم عمل الورشة بعد الانتهاء منه. و يهدف هذا الجزء من برنامج التكوين إلى تزويد الطالب المتربص ببعض المهارات التي يحتاج إليها أثناء مباشرته عملية التدريس و من أهمها:

1- مهارات لتأطير واقع متغر ومتجدد تساعد المعلم بمواقفه الصحيحة والمناسبة على استيعابه. فإذا كانت البرامج التعليمية ثابتة نسبيا لا تتغير فان الأفراد الذين يتلقونها يتطورون يوما بعد يوم. و حتى لا تكون العملية التربوية وسيلة لقتل المواهب ونشر الخمول و تعزيز في التلاميذ اتجاها سلبيا نحو عملية التعلم، لا بد للمعلم أن يساهم بدوره في بعث الحياة في العمل داخل القسم. فحتى و هو مستند في عمله إلى برامج مقررة فانه يظل متجاوبا مع واقع الصف المتجدد. و عمل الورشة يكون بالنسبة للطالب المتربص مناسبة للتمرس على الأساليب التي تساعده على التجديد في الوسائل و التنويع في الخطاب و كيفية تطعيم عروضه بالطرف المسلية و المنشطة في آن واحد، وتطعيمها بالمسائل الهامة التي يفتقر إليها البرنامج الرسمي.

2- مهارات تسهل عليه عملية مد الجسور نحو التلاميذ و بناء علاقات إيجابية معهم أفرادا و جماعات، كما تساعده على كسب ثقتهم و ودهم و ولاءهم. وعمل الورشة تكون مناسبة لاكتساب الأساليب التربوية في مبادئه التلاميذ بالكلام وفي تشجيعهم على ما يبذلون من جهد، وفي توجيه لهم النقد المحفز بدلا من النقد المثبط، و في إبراز المواقف من استفزازاتهم و تجاوزاتهم

و معالجتها باطمئنان و برودة أعصاب. و ان التكثيف من حصص التدريب على مثل هذه الأساليب لا بد أن يسهل ليس فقط عملية اكتسابها كمهارات ولكن لتصبح كذلك، إذا كانت وراءها قناعة راسخة، مندمجة كمظهر ثابت من مظاهر شخصيته الطالب.

3- مهارات تساعده على إدارة المناقشات وحسن استثمارها في الاتجاه الذي يخدم العملية التربوية و يحقق أهدافها. و عمل الورشة يجعله يتمرس على استخدام الطرق الناجعة في تسيير المناقشة و ضبطها و التحكم في مجرياتها من حيث توزيع الكلمة على المشاركين، و تعزيز الموضوعية، و الإبقاء على العلاقات الإنسانية، و المحافظة على الأخلاق و الآداب العامة، و الالتزام بالوقت المخصص لها و عدم تجاوزه. و في نظر الباحث، فإن اكتساب هذه المهارات لا بد أن يرفع عن المعلم كثيرا من الحرج و خاصة التخوف من عدم التمكن من تغطية كل فقرات البرنامج المقررة، و يزيده ثقة بالنفس فتصبح إتاحة الفرص للمناقشة داخل الفصل لا تطرح أي مشكل بالنسبة إليه. إذ يستطيع أن يلجأ إلى هذا الأسلوب أثناء تقديمه الدرس أوبعد الانتهاء **من** عرضه أو أثناءه وبعده، لأنه يعرف مسبقا أن التحكم في هذه المناقشات مضمون.

4- مهارات تساعد المعلم في ميدان العمل على التعامل مع الاختلافات الموجودة بين أفراد المجموعة داخل الحجرة الدراسية، سواء كانت جنسية، أم اجتماعية اقتصادية، أم عرقية (لون البشرة بالخصوص)، أم ثقافية، أم ارتبطت بمستوى التحصيل و سرعة الاستيعاب و التعلم. و ينتظر من عمل الورشة أن يعوده على اعتماد الأساليب التي تجمع و لا تفرق، و التي تكرس معاني الأخوة والتعاون و الإيثار ويبتعد فيها عن كل مظاهر التحيز و التمييز

مهما كانت مبرراتها. كذلك يمكن للطالب المتربص أن يستفيد تقنيات تساعده على احتضان الصراعات و تسييرها في الاتجاه الإيجابي.

4-مؤهلات الطالب المتربص

أما شروط الدخول في برنامج التكوين التي يقترحها الباحث فهي:

1- حصول الطالب، كحد أدنى، على نتائج متوسطة في مختلف المواد العلمية التي **درسها وعلى درجة ممتازة في المادة التي يريد أن يدرسها لغيره في المستقبل**،لان مدة التكوين لا تخصص لتدريسه هذه المادة من جديد.

2- أن يُعرف خلال مرحلة تعليمه الأخيرة (السنوات الثلاثة من التعليم الثانوي أو الجامعي) بسلوكه المستقيم و شخصيته المتزنة(دراسة ملف الطالب السلوكي).

3- تحقيق النجاح في المسابقة. هذه الأخيرة تتضمن:

أ- امتحانا يُختبر الطالبُ فيه بالأساس في المادة العلمية التي يترشح ليصبح مدرسا لها.

ب- امتحانا في اللغة التي تدرس بها تلك المادة (اللغة العربية).

ج- اختبارا نفسيا تقنيا يجيبنا على بعض الأسئلة الهامة(مثل: هل يوجد انسجام وتوازن داخل شخصية الطالب؟ هل لديه القدرة على التعرف على الآخرين؟ هل هو صالح لقيادة الآخرين؟ هل هو متسامح؟ ما نوع الأب أو الأم الذي يمكن أن يكون؟ هل يعرف نفسه جيدا؟ هل يعرف العنصرية ؟...)

لا يشترط الباحث حصول الطالب على شهادة علمية (الباكالوريا، ليسانس، ماجستير...) لأن النجاح في هذا الامتحان وحده لا يعني بالضرورة قدرة و كفاءة. بالإضافة إلى ذلك فان هذا الشرط يحرم المؤسسة التربوية من عناصر جيدة تملك كل

المؤهلات الأخرى، و بسبب عدم حصولها على الشهادة لا تستطيع أن تشارك في المسابقة للدخول في برنامج تكوين المعلمين. لذلك **نحاول أن نوسع من هذه** الناحية حتى يتضاءل احتمال تهميش مثل هذه العناصر الجيدة، علما بأنه إذا اجتمعت في المترشح الشروط التي ذكرنا سابقا فان ما يقصد من اشتراط الباكالوريا متضمن فيها و يتحقق بموجبها.

بعد أن ينتهي الطالب المتربص من التكوين الذي يستغرق سنتين على الأقل يدخل في امتحان تطبيقي ميداني يغطي كل المحاور التي أشرنا إليها أمام لجنة تتكون من خبراء تربويين و معلمين أكفاء و مديري مؤسسات تربوية. و التحاقه بالعمل بالمؤسسة بصفة رسمية يتوقف على قرار اللجنة. ينتظر من هذه الأخيرة أن تتأكد من أن الطالب أصبح يتوفر على كل العناصر التي تجعل منه معلما صالحا مؤهلا واضعة أمامها الصورة التي دخل بها أول مرة إلى معهد تكوين المعلمين. فإذا رأت أن الطالب المتربص اكتسب معظم المهارات المطلوبة، حتى مع وجود ضعف أو قصور في بعض الجوانب، ضعف يمكنه أن يتداركه بعد أن يدخل في الممارسة الميدانية، فلها الحق في اعتباره رسميا أنه مؤهل لدخول المؤسسة التربوية كأحد أعضاء طاقم التدريس.أما إذا رأت أن قصوره كبير في جانب أو أكثر من شخصيته فإنها تستطيع أن تقترح تمديد فترة التكوين إلى ستة أشهر أخرى. في الحالة التي لا ترى أي تغيير إيجابي طرأ على شخصيته فبإمكانها أن تفصله بصورة نهائية معتبرة إياه غير مستعد لتلقّي التكوين.

و يعتبر ما اقترحناه إلى حد الآن تصور عام لبرنامج تكوين المعلم في محاوره الكبرى. و نستطيع، انطلاقا منه، صياغة فقرات برنامج التكوين و تحديد بدقة المواد والمواضيع التي تتضمنها و حجم الساعات المخصص لكل واحدة منها و تقدير الفترة

المناسبة لدراسة كل مادة وكيفية تناولها و طريقة عرضها، وتحديد دور الإشراف خلال مدة التكوين كلها. غير أن مثل هذه الجزئيات التفصيلية، في نظرنا، لا يمكن تقديمها إلا و هي مرتبطة بواقع تربوي ما. فصياغتها تتم على مقاس هذا الواقع قصد تحسينه والرفع من مستواه.

الخاتمة

إنه مهما تضاربت الآراء حول المساهمة المطلوبة من المعلم و الموقع الذي يجب أن يحتله في إطار المنظومة التربوية، فان الواقع ظل دوما يعرض له صور تأثير في الأجيال التي تعاقبت عليه. و لم يكن التأثير دائما إيجابيا، بل كثيرا ما كان وجوده في المؤسسة التربوية، لأسباب شخصية أو وظيفية مهنية، يغدي بطريقة مباشرة اتجاه قتل المواهب و محاصرة الابداع و تهميش الطاقة الحية.

و المعلم للأسف الشديد يبقى إلى اليوم، و قد دخلنا في الألفية الثالثة يحدد مصير التلميذ و يقرر له النجاح أو الفشل و يوجّهه هذه الوجهة أو تلك. و بعيدا أن نتهمه في نواياه أو تسيء به ظنا، فإنه مع ذلك إنسان يعتريه ما يعتري كل إنسان من ضعف وغفلة، ومثل ما له مواطن قوة يتميز بها، فهو يستعرض في حياته اليومية مظاهر العجز و القصور. وهو أمر طبيعي لا يختلف فيه بنو البشر أو يتفاوتون إلا في درجة تمكّن هذا الضعف منهم أو في قدرة كل فرد منهم على تذويب آثاره السلبية و تعويمها في ظل الآثار الايجابية التي تتحقق بفضل وجود، في شخصيتهم، تلك العناصر من القوة التي تنعكس على الواقع في صورة مهارات إنتاجية و كفاءات إبداعية تعطي للبعض من إمكانيات الاسهام و المشاركة ما لا تعطيه للبعض الآخر.

والأمة المحترمة لا تترك صير أبنائها في يد شخص يتصرف فيها كيف يشاء دون أن توفر الضمانات لحمايتهم من كل ما يمكن أن يتسبب في ضررهم و ضرر المجتمع من ورائهم، فيصبح البحث عن الصفات التي يؤدي حضورها في شخص هذا المعلم إلى النتائج المفيدة مطلبا أساسيا، كما يكون العمل **على** إبعاد العناصر **التي** اجتمعت فيها الصفات التي تتسبب في تكريس الضعف و الرداءة موقفا وقائيا مناسبا. مع التفكير في طريقة أنجع تضمن إمداد المؤسسة التربوية بهذه النوعية من الكفاءات. و بهذه الكيفية

يتحقق الاستقرار لهذه المؤسسات ، ويصبح المجتمع أقدر على التحكم في مردودها التربوي والتخطيط للمستقبل على ضوء تنبؤاته "الصادقة " بما سوف تقدمه المدرسة من إطارات مؤهلة و عناصر فاعلة نتوقع منها بسهولة أن تندمج في المجتمع نظرا لما تمتلكه من صفات و خصائص مؤهلة التي سوف تتحوّل بواسطتها إلى أهمم " أدوات " بناء المجتمع و تطويره.

قائمة المراجع

أ- الكتب باللغة العربية

1- أبو الفتــوح. ر، و بدران. م، الغنـام. م، سلامـة. أ.ع، عوف، م " *المدّرس في المدرسة و المجتمع* " مكتبة الأنجلو المصرية القاهرة، 1978.

2- اللقاني أ.ج، و برنس.أ. ر. " تدريس المواد الاجتماعية ". عالم الكتب، الطبعة الرابعة، القاهرة، 1986.

3- أوليفيه ربول " *فلسفة التربية* ". ترجمـة جهـاد نعمـان، منشـورات عويـدات، بيروت و باريس 1982، ص.55.

4- بياجه.ج. "*سيكولوجيا الذكاء*" ترجمة بولاندعمانوئيل، منشورات عويدات،بيروت و بـاريس، و ديـوان المطبوعــات الجامعيـة، الجزائر، الطبعة الأولى، 1988 . ص.124-125.

5- مطاوع. أ.ع، و واصف. و.ع. *التربيــة العلميــة و أســس طــرق التدريـس*. دار النهضة العربية، بيروت، 1982.

6- منصوري.ع. " *أخطاء تربوية* " .ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر. 2000 ص. 104،42.

7- منصوري.ع. "*سلوك المعلم وإنجاز المتعلم*" رسالة دكتــوراه، غيــر منشـــورة نوقشت في معهـد علـم النـفس و علـوم التربيـــة بجامعـــة وهـــــران، لجزائـر، في سنة 1997.

ب-الكتب باللغة الأجنبية

1- Adelson,J(1962) *The Teacher as Model* .
In N.Sanford (ed) *The American College*. John Wiley: New York.

2- Allen,E.A.(1959).*Attitudes to Schools and Teachers in Secondary Modern School.* Unpublished M.A.Thesis. University of London.
In Musgrove,F.and Taylor, P.H.(1975)«*Society and the Teacher's role* » p.17.

3- Allen,J.D.(1986). *Classroom Management: Students' perspectives, goals and strategies*. American Educational Research Journal,Vol 23(3) pp.437-459.

4- Bandura.A(1969). *Principles of Behaviour Modification.* Holt, Rinehart, and Winston: New York.

5- Bandura, A (1977). *Social Learning Theory.* Prentice-Hall Inc, Englewood Cliffs, New Jersey. pp.195-200.

6- Bar-Tal, D.and Frieze, J.H (1977) . *Achievement Motivation and Gender for males and females as a determinant of attributes for success and Failure* .Sex Roles (Jr),3(3) pp.301-314.

7- Basow, S.A. and Silberg, N.A (1987). *Student Evaluations of College Professors: Are female and male Professors rated differently?* . Journal of Educational Psychology, Vol 79,(3) pp.308-314.

8- Beard, R.M (1976). *An Outline of Piaget's Developmental Psychology*. Routledge and Kagan Paul:London pp.94-97,97-113,113-118.

9- Bellack, A.A. and Davitz, J.R (1965). *The language of the classroom* . Teachers College Press ,Columbia University.

10- Briggs,L.G. and Gagne',R.M (1974). *Principles of Institutional Design* .Holt, Rinehart, and Winston : New york.

11- Brookover,W.B.,Sheila,T, and Paterson,A(1964). *Self concept of Ability and school achievement*. Sociology of Education,37,pp.271-279.

12- Brophy,J.E.and Good,T.L.(1973a). *Of course the schools are feminine, but let's stop blaming women For it*. Phi Delta Kappan.(Jr),54,pp.73-75.

13- Cahn, D. D. (1984). *Teacher-studentrelationship:Perceived understanding*. Communication Research Reports,Vol1(1),pp.65-67.

14- Child, D (1977). *Psychology and the Teacher*. Holt, Rinehart and Winston: London, New York, Sydney, Toronto. p.51.

15- Cooper,B. and Foy, M. (1967) . *Evaluating the Effectiveness of Lecturers* . Universities Quarterlies,No:1. p.21.

16- Davidson, H.H. and Lang, G. (1960) . *Children's perceptions of their teacher's feelings toward them related to self-perception, school achievement and behaviour* . journal of Experimental Education, 29,pp.107-118.

17- Doyle, W; Hancok, G. and Kifer, A. (1971). *Teachers'perceptions: Do they make a difference* ? . Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association.

18- Erickson, E. (1968). *Identity,Youth, and Crisis* . Norton: New York.

19- Ernest, J.(1974). ***M**athematics and Sex*. Booklet Published at the University of California at Santa Barbara.

20- Etzioni, A.(1961). *A Comparative Analysis of complex Organizations* , Free Press of Glencoe: New York. p.181.

21- Fleming, E. S. and Auttomen, R. G. (1971). *Teacher Expectancy as related to the Academic and Personal growth of primary age children* . Monographs of the Society for Research in Child Development (36) pp.1-13.

22- Furst, N. F. (1967) . *The Multiple Languages of the Classroom* , Paper Presented in A.E.R.A Annual Meeting. In Morrison, A. and McIntyre's (1975) ed « *The Social Psychology of Teaching* » p.293.

23- Gagné, R. M. (1970). *The Conditions of Learning* . Holt, Rinehart, and Winston 2nd edition , New York.

24- Gump, P. V. *Environmental Guidance of the Classroom Behavhioural System* . In B. J. Briddle and W. J. Ellen's (1964) ed. *Contemporary Research on Teacher Effectiveness* , Holt, Rinehart and Winston.

25- Harvey, O. J. et al, (1966). *Teachers' beliefs systems and the pre-school atmosphere.* Jr of Educational Psychology,Vol.57(6), pp.373-381.

26- Harvey, O.J. et al, (1968). *Teachers' beliefs, classroom atmosphere and student behaviour*. American Educational Research Journal., Vol.5(2) pp.151-166.

27- Herbert, M.(1978) . *Conduct disorders of childhood and Adolescence*, John Wiley and Sons: Chichester, New York, Brisbane,Toronto. pp.18-45.

28- Hollis, A.W. (1935). *The Personal Relationship in Teaching*. unpublished M. A. Thesis, University of Birmingham.
In Musgrove, F. and Taylor, P. H. (1969) .*Society and the Teacher's Role* . p.17.

29- Kratz, H. E. L. (1896). *Characteristics of the Teacher as recognised by children*. Pedagogic Seminar 3.p.53. *The Pedagogical Seminary*, *3*(3), 413-460.

30- Kounin , J.S. (1967). An analysis of teachers' managerial techniques . Psychology in the Schools ., Vol. 4, pp.221-227.

31- Lips, H.M and Colwill, N. N. (1978) ._*The Psychology of Sex Differences*, A Spectrum Book. Prentice Hall-Inc, englewood-Cliffs, New Jersey. pp.145-171,173-196.

32- Madsen,C. H. et al, (1968). *Rules, praise and ignoring: Elements of elementary classroom control* . Journal of Applied Behavioural Analysis., Vol.1, pp.139-150.

33- Maccoby, E.E. and Jacklin, C. N. (1974) . *The Psychology of sex Differences* . Stanford Calif : Stanford University Barbara Press.

34- Michael ,W.B et al (1951). *Survey of Student - Teacher relationship* . Journal of Education Research ,Vol. 44.

35- Millman, J. (1981). *Student Achievement as a measure of Teacher Competence*. In 9-Handbook of Teacher Evaluation, Beverly Hills, Sage Pub, pp.156–157.

36- Morrison, B. M. (1966). *The Reactions of Internal and External Children to Patterns of Teaching Behaviour*. Unpublished Doctoral Thesis: University of Michigan.

37- Morrison, A. and Mc Intyre, D (1973). *Teachers and Teaching*. Penguin Education. pp.23-32.

38- Musgrove, F (1966). *The Social Needs and Satisfaction of some young people* . British Journal of Psychology ,Vol.36.

39- Musgrove, F. and Taylor, P.H. (1969). *Society and the Teacher's Role* . Routledge and Kegan Paul , London. pp.24-25.

40- Palardy, J. (1969). *For Johnny's Reading Sake*. Reading Teacher (Jr),22, pp.720–724.

41- Peck, R.F.and Havighurst, R.J.(1960). *The Psychology of Character Development*. John Wiley: New York. p.190.

42- Richardson, A. G. and Jacintha, L. (1986). *Self Concept and Attitude to School as Predictors of Academic Achievement by West Indian Adolescents*. Perceptual and Motor Skills,Vol.62 (2) pp.577-578.

43- Rosenshine, B. (1968). *Objectively measured behavioral predictors of effectiveness in explaining*. In N.L.Gage. *Explorations of the Teacher's Effectiveness in Explaining* , center for research and Development in Teaching , Stanford University.

44- Rosenshine, B. (1969). *Teaching Behaviors related to pupil Achievement* . In, Westbury, I. and Bellack, A.(eds) . *Research Into Classroom Processes* .

45- Samuels, S. C. (1977). *Enhancing Self-Concept in Early Childhood* .
Human Sciences Press: New York.pp.95-118.

46- Seligman,M.C.P and Hager, J.C (1972). *Biological Boundaries of Learning* . Appleton- Century Crofts: New York.

47- Serbin,L, O'leary.D.,Kent.R.N., and Tonick.I.J. (1973). *A Comparison of Teacher response to the Pre-Academic andProblem Behaviour of Boys and Girls* . Child Development,(44),pp.796-804.

48- Skinner, B.F. (1953). *Science and Human Behaviour*. Mac - Millan: New York.

49- Skinner, B.F. (1971). *Beyond Freedom and Dignity*. Penguin Books.

50- Smithers,A. and Carlisle, S (1970). *Reluctant Teachers* . New Society 388,(**5**) pp.391 - 392.

51- Spaulding, R. L.(1954). *Achievement, Creativity, and Self-Concept Correlates of Teacher Transactions in Elementary school*. In Stendler C.B. (Ed). *Readings in Child Behaviour and Development*. Harcourt, Brace and World: New York.

52- Stones, E. (1976). *An Introduction To Educational Psychology*. Methuen Co Ltd: London.

53- Survant, A. (1972) . *Building Positive self-Concept*. Instructor Jr,(81), pp.94-95.

54- Waller, W. (1965). *The Sociology of Teaching*. John Wiley: New York. p.68.

55- Watson, R.and Lindgren, H.C.(1979).*Psychology of the Child and The Adolescent*. New York: Publishing Co, Inc Mac Millan.Collier Mac Millan Publishers, London. p.95.

56- Wright, C.J. and Nuthall, G (1970). *The Relationship between Teacher Behaviors and Pupil Achievement in three experimental elementary science lessons*. American Educational Research Journal, Vol.7, pp.477-491.

57- Wright, D.S. (1962) . *A Comparative Study of the Adolescents'concepts of his Parents and Teachers*. educ. revol. Vol.14.

ملاحق الكتاب

ملحق 1 : العينة المعتمدة الدراسة الأولى

جدول 1: عدد أفراد العينة من مرحلة التعليم الثانوي

سنة	أدبي		رياضيات		علمي		مجموع	مدى الأعمار بين
	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث		
س 1	60	55	45	26	25	23	234	15 و19
س 2	34	27	24	15	24	20	144	17 و 19
س 3	33	22	25	28	28	14	150	18 و 20
المجموع	127	104	94	69	77	57	528	

جدول2: عدد تلاميذ العينة من مرحلة التعليم الإعدادي

	ذكور	إناث	مجموع	مدى الأعمار
السابعة أساسي	32	37	69	13 و 14
الثامنة أساسي	48	33	81	14 و 15
المجموع	80	70	150	

جدول3 : عدد أفراد العينة من المستوى الجامعي

	اللغة		ع.النفس		تقن.ج.مشتر		لغات		بيولوجيا		ضارةإ		إعلام.آ		هندسة.م		مجموع
	ذ	أ	ذ	أ	ذ	أ	ذ	أ	ذ	أ	ذ	أ	ذ	أ	ذ	أ	
سنة1	35	23	80	68	50	28	35	26	20	18	30	25					438
سنة2	20	38	60	75	45	31	18	33	15	30	27	18					410
سنة3	-	-	40	32	10	10	-	-	20	12	15	15	16	10	10	12	202
سنة4	-	-	38	23	06	05	-	-	28	21	10	10	07	04	03	08	163
سنة5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	08	06	05	05	24
مجموع	55	61	218	198	111	74	53	59	83	81	82	68	31	20	18	25	1237

جدول4: عدد أفراد عينة الطلبة المتربصين

	رياضيات	تكنولوجيا	لغة حية	لغة عربية	علوم	مجموع
الذكور	5	2	1	3	1	12
الإناث	1	3	6	2	4	16
مجموع	6	5	7	5	5	28

جدول5: عدد أفراد عينة المعلمين من أطوار التعليم الأربعة

	إبتدائي	إعدادي	ثانوي	جامعي	تكوين .م	مجموع
ذكور	09	10	14	11	06	50
إناث	21	10	06	09	04	50
مجموع	30	20	20	20	10	100
السن	بين20 و39	بين25 و38	بين 28 و45	بين31 و56	بين27 و37	

جدول6: عدد أفراد العينة من مرحلة التعليم الابتدائي

	السنة الثانية	السنة الرابعة	السنة السادسة	مجموع
ذكور	**10**	**10**	**10**	**30**
اناث	**10**	**10**	**10**	**30**
مجموع	**20**	**20**	**20**	**60**

ملحق 2: سلالم " تايلور " الخمسة

رتب الجمل الستة من كل سلم حسب أهميتها في وصف المعلم الجيد

السلم الأول

1-المعلم الجيد موضوعي في استخدام العقوبة،لا يفضل أحدا على أحد.
2-المعلم الجيد يوضح و يشرح العمل الذي يريده منك و يساعدك على إنجازه.
3-المعلم الجيد صبور، ودي، و عطوف (مشاركة وجدانية).
4-المعلم الجيد مرح ،محب، رضي النفس، يحمل حس الدعابة و الفكاهة.
5-المعلم الجيد صارم في المواقف، و يحافظ على النظام في القسم.
6-المعلم الجيد يشجعك حتى تظل جديا في مباشرة عملك المدرسي.

السلم الثاني

1-المعلم الجيد صارم في مواقفه ،يفرض النظام في القسم و يحافظ عليه.
2-المعلم الجيد عادل و موضوعي في استخدام العقوبة.
3-المعلم الجيد يثني عليك إذا صدر منك سلوك اجتماعي أو عند بذلك الجهد.
4-المعلم الجيد لا يفضل في معاملته أحدا على أحد.
5-المعلم الجيد يمنحك الحرية في حدود ما يسمح به العرف الاجتماعي.
6-المعلم الجيد لا يترد في استعمال العصا عند الضرورة.

السلم الثالث

1- المعلم الجيد يشجعك على مضاعفة الجهد داخل القسم.
2- المعلم الجيد لا يطالبك بعمل لا تعرف كيف تباشره، بل يقوم بتوضيح العمل الذي يطلبه

و يساعدك على إنجازه.

3- المعلم الجيد ملم بالمادة التي يدرسها.

4- المعلم الجيد يعطي دروسا مهمة و مشوقة.

5- المعلم الجيد يعطيك الوقت الكافي لإنهاء عملك.

6- المعلم الجيد يقوم عملك بكل إنصاف و موضوعية.

السلم الرابع

1- المعلم الجيد مرح، مبتهج، و رضي النفس.

2- المعلم الجيد لطيف المظهر، يرتدي لباسه بإبداع (منظم في لباسه).

3- المعلم الجيد له عادات حسنة، و مؤدب في معاملة الغير.

4- المعلم الجيد صبور، متفهم، ودي، و عطوف.

5- المعلم الجيد يحمل روح الفكاهة و الدعابة.

6- المعلم الجيد يعطف على الأطفال و يعاملهم بلطف داخل و خارج القسم.

السلم الخامس

1- المعلم الجيد يحرص دوما على أن يظل قسمه مرتبا و جذابا.

2- المعلم الجيد عملك معه جاهز تباشره بمجرد ما تدخل إلى قسمه.

3- المعلم الجيد يتأكد أن كل تلميذ أحضر قلمه و أوراقه و الكتب التي يحتاج إليها.

4- المعلم الجيد يتيح للتلاميذ فرص مساعدة بعضهم في الحصول على القلم و الورق والكتاب.

5- المعلم الجيد يعرف أين يبحث عن الأشياء التي يحتاج إليها.

6- المعلم الجيد قادر على بعث و تنظيم ما أمكن من نشاطات داخل القسم.

ملحق3 : الاستمارة المعتمدة في الدراسة الأولى

الجنس : ....   المستوى التعليمي للتلميذ:............

المادة التي يدرّسها(المعلم): .... المستوى الذي يدرّسه: ....

إقرأ التعليمات أولا.../

إن الهدف من هذه الدراسة هو التعرف على الصفات التي يتميز بها المعلم الجيد. و لا توجد إجابات صحيحة وإجابات خاطئة، و قيمة كل إجابة في أنها، إذا كانت صريحة ،تحمل قناعات الأفراد و تعبر عن وجهات نظرهم. و المهم أنها، في هذه الدراسة، سوف تستخدم لأغراض علمية فقط و في اتجاه يخدم مصالح التلميذ و المعلم و من وراءهما المجتمع. و لذلك يكون الصدق فيها أمر بالغ الأهمية كما يمثل أساس مساهمتك التي نشكرك على التفضل بها جزيل الشكر.

و الآن اقرأ الصفات الآتية بتفكير و روية و اختر منها أهم عشر صفات (10) وضع أمام كل صفة مرغوبة العلامة (X) ثم رتب هذه الصفات العشرة بحيث تضع رقم (1) أمام أهم صفة في نظرك و رقم(10) أمام أقل هذه الصفات أهمية.

نموذج للإجابة: المعلم الجيد يراعي إحساسات التلاميذ / X / 5 / (و معنى ذلك أنني بعد ما اخترت الصفة وضعتها في الرتبة الخامسة في الأهمية)

اقرأ جميع العبارات قبل أن تشرع في تحديد و ترتيب الصفات العشرة

كن صادقا، فإننا عند ذلك نحصل على نتائج صادقة ...

1- المعلم الجيد يحافظ على الوقت. /__/__/
2- المعلم الجيد مرح ودي. /__/__/
3- المعلم الجيد لا يتساهل مع التلاميذ المهملين. /__/__/
4- المعلم الجيد قادر على حفظ النظام في القسم.
5- المعلم الجيد مثقف ثقافة عالية.
6- المعلم الجيد متحرر في آرائه.
7- المعلم الجيد أخلاقه حسنة.
8- المعلم الجيد يحب الفكاهة.
9- المعلم الجيد يعطي دروسا مشوقة.
10- المعلم الجيد له خبرة في كل شيء.
11- المعلم الجيد يسمح للتلاميذ بمساعدة بعضهم.
12- المعلم الجيد لا يعاقب التلاميذ عقوبة بدنية.
13- المعلم الجيد ينتقد التلميذ على انفراد.
14- المعلم الجيد يوضح العمل الذي يريده منك.
15- المعلم الجيد يساعدك على أداء عملك.
16- المعلم الجيد أنيق، حسن الهندام.
17- المعلم الجيد متمكن من مادته.
18- المعلم الجيد متفهم واسع الصدر.
19- المعلم الجيد يحضر دروسه قبل حضور الحصة.
20- المعلم الجيد يهتم بمشاكل التلاميذ.
21- المعلم الجيد لا يفضل تلميذا على تلميذ.
22- المعلم الجيد يشارك في النشاط المدرسي.

23-المعلم الجيد يعطي عددا قليلا من الواجبات المنزلية.

24-المعلم الجيد يعطيك الوقت الكافي لإنهاء عملك.

25-المعلم الجيد يحفظ إنتباه الفصل نحوه.

26-المعلم الجيد لا يطالبك بعمل لا تعرف كيف تبدأه.

27-المعلم الجيد يعامل التلاميذ معاملة حسنة.

28-المعلم الجيد يستعمل السبورة ووسائل الايضاح.

29-المعلم الجيد يعطي امتحانات سهلة.

30-المعلم الجيد يعاقب على الأخلاق السيئة.

31-المعلم الجيد يعامل التلاميذ بقساوة.

32-المعلم الجيد يعطي أهمية لمشاركة التلاميذ.

33-المعلم الجيد صديق و ناصح للتلاميذ جميعا.

34-المعلم الجيد يعطي أوامر غير متناقضة.

35-المعلم الجيد جدي لا يعرف الهزل.

36-المعلم الجيد يقيم التلاميذ على نقاط الامتحان فقط.

37-المعلم الجيد يساعد التلاميذ في حل مشاكلهم.

38-المعلم الجيد يجمع بين الفكاهة و الجد.

39-المعلم الجيد يتيح للتلاميذ فرص المناقشة.

40-المعلم الجيد يتكلم و يشرح بوضوح.

مل□ق 4 : العينة المعتمدة في الدراسة الثانية

جدول7: مجموع أفراد عينة الدراسة الثانية

	ضعفاء	أقوياء	متوسطون
ذكور	128	128	59
أناث	128	128	41
مجموع	256	256	100

جدول8 :عدد الأفراد الذين سقطوا من العينة الأصلية

	م.إبتدائي	م.إ عدادي	م.ثانوي	م.جامعي	مجموع
ذكور	8	14	30	7	59
إناث	5	9	16	11	41
مجموع	13	23	46	18	100

جدول9:عدد أفراد العينة من مرحلة التعليم الابتدائية

	ضعفاء	أقوياء	مجموع
ذكور	16	16	32
إناث	16	16	32
مجموع	32	32	64

جدول10:عدد أفراد العينة من مرحلة التعليم الاعدادية

	ضعفاء	أقوياء	مجموع
ذكور	37	37	74
إناث	37	37	74
مجموع	74	74	48

جدول11: عدد أفراد العينة من مرحلة التعليم الثانوية

	ضعفاء	أقوياء	مجموع
ذكور	51	51	102
إناث	51	51	102
مجموع	102	102	204

جدول12: عدد أفراد العينة من مرحلة التعليم الجامعية

	ضعفاء	أقوياء	مجموع
ذكور	24	24	48
إناث	24	24	48
مجموع	48	48	96

ملحق 5 : قوائم التقدير المعتمدة في الدراسة الثانية

أ . قائمة التقدير الخاصة بالمعلم (يقيم فيها طالب الثانوية أو الجامعة)

جنس المعلم(ة)/___/ عرفت الطالب(ة) خلال/__________/ الرقم /__/

أخي المربي، أختي المربية، لا شك أن توقعاتكم حول هذا الطالب (أو هذه الطالبة) بنيت على قناعة عززتها معطيات مستمدة من واقع احتكاكم به (بها) و ستوف تقدمون خدمة جليلة للبحث التربوي و المدرسة الجزائرية بتفضلكم تقييمه (ها) في الأبعاد التالية و ذلك بوضع علامة (X) عقب العبارة التي ترونها أكثر تناسبا مع واقع الطالب(ة) الدراسي.

1- درجة ذكاءه في تقديركم

أ . عالية جدا /__/ **ب .** عالية /__/

ج . متوسطة /__/ **د .** دون المتوسط /__/ **ه .** ضعيفة /__/

2- درجة جديته في متابعة دروسكم

أ . عالية جدا /__/ **ب .** عالية /__/

ج . متوسطة /__/ **د .** دون المتوسط /__/ **ه .** ضعيفة /__/

3- درجة مشاركته الايجابية في الفصل

أ . عالية جدا /__/ **ب .** عالية /__/

ج . متوسطة /__/ **د .** دون المتوسط /__/ **ه .** ضعيفة /__/

4- درجة تجاوبه مع دروسكم و اسيعابه لها

أ . عالية جدا /__/ **ب .** عالية /__/

ج . متوسطة /__/ **د .** دون المتوسط /__/ **ه .** ضعيفة /__/

نشكركم جزيل الشكر على هذه المساعدة

ب . قائمة التقدير الخاصة بطالب مرحلتي التعليم الثانوية والجامعية

(يقيم فيها المعلم)

جنس الطالب (ة)/___/ عمره (ها)/__________/ الرقم/____/

أخي الطالب، أختي الطالبة،

لقد قضيت أوقا تا طويلة في درا سة مادة .... وأمنية كل واحد أن تكون(ي) قد استفدت من جهودك و جهود مدرسك، و الآن يهمنا معرفة رأيك حول مدرس(ة) تلك المادة، علما بأن أول من يكون مستفيدا من الاطلاع عليه هو المدرس نفسه. المطلوب منك في إطار مساعدتك لنا أن تضع علامة (X) أمام الكلمة التي تعبر عن رأيك الصادق في مدرسك (مدرستك).

1-درجة ا نصافه للطلبة وعدله بينهم

أ . عالية جدا /__/ **ب .** عالية /__/

ج . متوسطة /__/ **د .** دون المتوسط /__/ **هـ .** ضعيفة /__/

2-درجة وضو درروسه

أ . عالية جدا /__/ **ب .** عالية /__/

ج . متوسطة /__/ **د .** دون المتوسط /__/ **هـ .** ضعيفة /__/

3-درجة تجسيده للأخلاق الفاضلة

أ . عالية جدا /__/ **ب .** عالية /__/

ج . متوسطة /__/ **د .** دون المتوسط /__/ **هـ .** ضعيفة /__/

4-درجة تمكنه من مادته

أ . عالية جدا /__/ **ب .** عالية /__/

ج . متوسطة /__/ **د .** دون المتوسط /__/ **هـ .** ضعيفة /__/

5-درجة اهتمامه بالمناقشة

أ . عالية جدا /__/ **ب .** عالية /__/

ج . متوسطة /__/ **د .** دون المتوسط /__/ **هـ .** ضعيفة /__/

نشكركم على إبداء رأيكم الصريح

ج . قائمة التقدير الخاصة بالمعلم (يقيم فيها تلميذ المرحلتين الابتدائية والاعدادية)

جنس المعلم(ة) /___/ عرفت التلميذ(ة)خلال/________/ الرقم/__/

أخي المربـــي، أختـــي المربيـــة، لا شك أن توقعاتكم حـول هـذا التلميـــذ (أو هذه التلميذة) بُنيت على قناعة عززتها معطيات مستمدة من واقع احتكاكـــم بـــه (بهـا) و ســــوف تقدمـــون خدمـة جليلة للبحث التربـوي و المدرسة الجزائرية بتفضلكم تقييمه (ها) في الأبعـاد التاليـة وذلك بوضع علامـــة(X) عقب العبـارة التي ترونهـا أكثـر تناسبـا مـــع واقـع التلميــذ(ة) الدراســي.

1-درجة ذكاءه في تقديركم

أ . عالية جدا /__/ **ب .** عالية/__/

ج . متوسطة /__/ د . دون المتوسط /__/ **هـ .** ضعيفة /__/

2- درجة جديته في متابعة دروسكم

أ . عالية جدا /__/ **ب .** عالية /__/

ج . متوسطة /__/ د . دون المتوسط /__/ **هـ .** ضعيفة /__/

3- درجة مشاركته الايجابية في الفصل

أ . عالية جدا /__/ **ب .** عالية /__/

ج . متوسطة /__/ د . دون المتوسط /__/ **هـ .** ضعيفة /__/

4- درجة تجاوبه مع دروسكم و اسيعابه لها

أ . عالية جدا /__/ **ب .** عالية /__/

ج . متوسطة /__/ **د .** دون المتوسط /__/ **هـ .** متوسطة /__/

نشكركم جزيل الشكر على هذه المساعدة

د . قائمة التقدير خاصة بتلميذ مرحلتي التعليم الابتدائية والاعدادية

(يقيم فيها المعلم)

جنس التلميذ(ة)/___/ عمره (ها)/___________/ الرقم/____/

أخي التلميذ، أختي التلميذة،

لقد قضيت أوقاتا طويلة في دراسة مادة .... و أمنية كل واحد أن تكون(ي) قد استفدت من جهودك و جهود مدرسك، و الآن يهمنا معرفة رأيك حول مدرس(ة) تلك المادة، علما بأن أول من يكون مستفيدا من الاطلاع عليه هو المدرس نفسه. المطلوب منك، في إطار مساعدتك لنا، أن تضع علامة (X) أمام الكلمة التي تعبّر عن رأيك الصادق في مدرسك (مدرستك).

1- درجة انصافه للطلبة و عدله بينهم

أ . عالية جدا /__/ **ب .** عالية /__/

ج . متوسطة /__/ **د .** دون المتوسط /__/ **هـ .** ضعيفة /__/

2- درجة وضو دروسه

أ . عالية جدا /__/ **ب .** عالية /__/

ج . متوسطة /__/ **د .** دون المتوسط /__/ **هـ .** ضعيفة /__/

3- درجة تجسيده للأخلاق الفاضلة

أ . عالية جدا /__/ **ب .** عالية /__/

ج . متوسطة /__/ **د .** دون المتوسط /__/ **هـ .** ضعيفة /__/

4- قاسي في معاملة التلاميذ بدرجة

أ . عالية جدا /__/ **ب .** عالية /__/

ج . متوسطة /__/ **د .** دون المتوسط /__/ **هـ .** ضعيفة /__/

5- درجة اعتماده على العقاب البدني

أ . عالية جدا /__/ **ب .** عالية /__/

ج . متوسطة /__/ **د .** دون المتوسط /__/ **هـ .** ضعيفة /__/

نشكرك على إبداء رأيك الصريح

* * *

الإيداع القانوني :2003- 2547

ردمك :9961-54-305-X

دار الغرب للنشر و التوزيع

حي 52 مسكن رقم ENSEP 101 - وهران -

الهاتف:(041).41.65.31/ الفاكس: (041).41.94.31

صفات المعلم الإنتاجية

تمثل العلاقة بين المعلم و التلميذ المطية التي تحمل آمال الأفراد و الجماعات و الجسر الذي يمرر الحكمة و أهم عناصر بناء وتطوير الأمم و الحضارات . وبما أن التلميذ هو الحلقة المحورية في العملية التربوية ، يكون من المفيد معرفة بكل وضوح ماذا يؤثر في هذا التلميذ من الخصائص البشرية وما هي الكيفية التي يتجاوب بها مع مختلف الأحوال التي يتقلب فيها المعلم بصفة خاصة ، وأي هذه الأوضاع و الظروف تكون أكثر استقرارا في نقله إلى مستوى التكيف الأمثل والتجاوب الأحسن والاستيعاب الأشمل والأكمل . و كتاب "صفات المعلم الإنتاجية" نقطة انطلاق في هذا السياق ، إذ يتعرض بصورة نقدية للعناصر الأولية التي يمكن أن تؤسس لعملية تخطيط الفعل التربوي الهادف وتساعد على التحكم في مساره ليصبح أداة طيعة في خدمة الإنسان الذي يعرف كيف يسخرها ، فيتمكن بذلك من تحقيق النتائج القصوى لما يستثمر فيها من وقت و جهد و مال . أو الوقوف بكل شفافية وموضوعية على الأسباب التي حالت دون ذلك من أجل تصويبها في الاتجاه الأكثر مردودية والأوفر إنتاجية .

دار الغرب للنشر و التوزيع